



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**

**LOS PROYECTOS DE AULA COMO ALTERNATIVA PARA LA PROMOCIÓN DE  
CONDUCTAS PROSOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE GUADALAJARA, VALLE DEL  
CAUCA**

**CLARA LORENA LÓPEZ JIMÉNEZ  
MARTHA LUCÍA GÓMEZ ACOSTA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL  
MANIZALES**

**2018**



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**

**LOS PROYECTOS DE AULA COMO ALTERNATIVA PARA LA PROMOCIÓN DE  
CONDUCTAS PROSOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE GUADALAJARA, VALLE DEL  
CAUCA**

**CLARA LORENA LÓPEZ JIMÉNEZ  
MARTHA LUCÍA GÓMEZ ACOSTA**

Informe final presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Desarrollo  
Infantil

**ASESORA**

**DRA. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL  
MANIZALES**

**2018**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

Presidente

---

Jurado

## Agradecimientos

*Deseo ofrecer mi más especial gratitud a Dios y Padre, quien me dio la fuerza, motivación y sabiduría para seguir adelante trabajando por los niños y niñas. A mi amado esposo Albeiro Valencia Ospina, por su amor, manifiesto en su apoyo, motivación y comprensión durante todo el proceso. A mi preciosa madre, Blanca Dora Acosta, quien siempre ha creído en mí y en mis sueños, con ella he podido contar incondicionalmente. A mi hermano Ulises Gómez Acosta, mi prima Luz Cepeda Mina, quienes no solo apoyaron con sus barras de ánimo, sino que creyeron en el gran desafío de poder culminar y aportaron para ello. A Clara Lorena Jiménez, una persona especial que Dios colocó en mi camino y me permitió hacer parte de una idea preciosa de investigación. A la Dra. María Inés Menjura Escobar, nuestra asesora y compañera en el camino mientras se diseñó y ejecutó esta hermosa investigación. A los amigos y hermanos de la fe de la Misión Carismática al Mundo, quienes estuvieron allí presentes para orar por nosotras.*  
*Martha Lucía Gómez Acosta*

*Doy gracias a Dios, porque sin su presencia en mi vida no se hubiera podido llevar a feliz término este proyecto. También doy gracias infinitas a mi hija quien es el motor de mi existir y mi compañera inseparable, a mi esposo por su compañía y apoyo. A mi familia: hermanos, tíos maternos, los que están y los que ya se fueron, a ustedes de donde procede mi vida gracias por su amor apoyo y confianza su cariño incondicional y ayuda constante son elementos fundamentales en mi proceso de vida. A mi abuelita, porque fueron sus ejemplos y amor los que me enseñaron que la única forma de alcanzar mis sueños es trabajando duro por ellos. A mi mama que con su ejemplo de trabajo incansable y contra viento y marea luchó para hacer de mí una persona de provecho. Doy gracias a la comunidad de hermanas Dominicanas de Santa Catalina de Sena por el cariño y apoyo manifestado durante este proceso, estar entre ellas me ha servido para ser mejor ser humano.*  
*Clara Lorena López Jiménez*

## **Dedicatoria**

*Dedicamos este trabajo a todos los niños y las niñas que necesitan de una mano amiga dentro y fuera del aula de clase para entenderse como parte del mundo*

## Resumen

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que incluyen aspectos conductuales, cognitivos y afectivos. Estas habilidades se adquieren principalmente a través del aprendizaje, desde el mismo momento del nacimiento. La primera infancia es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, ya que el niño vivencia situaciones que le permiten estructurar su mundo social, comprender normas y expresar sus derechos. Las habilidades sociales en la edad preescolar implican interacción con pares, principalmente a través del juego que en un comienzo es solitario y luego cooperativo, así como las primeras manifestaciones prosociales, la exploración de reglas y la comprensión de emociones, entre otros aspectos.

Este estudio se llevó a cabo con el objetivo de determinar la incidencia de un proyecto pedagógico de aula en la promoción de conductas prosociales en niños y niñas de transición de una Institución Educativa de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca). Metodológicamente este estudio es cuasi-experimental, con un diseño pre-test y pos-test en un solo grupo conformado por 21 niños y niñas del grado de transición (12 niñas y 9 niños) con edades comprendidas entre 4 y 5 años. La valoración de los comportamientos prosociales se llevó a cabo a través del cuestionario elaborado por Tremblay y Desmarais-Gervais (1985, como es citado en Torres 2007) y adaptado por el ICBF a nivel nacional (Torres 2007).

Los resultados del estudio indican que es fundamental promocionar conductas prosociales en la primera infancia, con el fin de mejorar los vínculos con sus pares. Así mismo, permiten ver que

existen diferencias en el promedio de las fases pre y pos, evidenciando el éxito de la intervención pedagógica.

**Palabras clave:** Conductas prosociales, habilidades sociales, proyectos de aula.

### **Abstract**

Social skills are a set of behaviors that include behavioral aspects, cognitive and affective. These skills are acquired mainly through learning, from the moment of birth. Early childhood is fundamental for the development of social skills, already that the children experience situations that allow you to structure your social, understand world standards and expressing their rights. The preschoolers social skills involve interaction with peers, mainly through the game that initially is solitary and then cooperative, as well as the first manifestations of Prosocial, rules exploration and understanding of emotions, among other aspects.

This study was carried out with the objective of determining the incidence of a pedagogical classroom project in promoting prosocial behaviors in children's transition from an educational institution of Guadalajara de Buga (Valle del Cauca). Methodologically it corresponds to a quasi-experimental study, with design pre-test and pos-teste in a single group consisting of 21 boys and girls of the degree of transition (12 girls and 9 boys) aged between 4 and 5 years. Prosocial behaviour assessment was carried out through the questionnaire developed by Tremblay and Desmarais-Gervais (1985, as quoted in 2007 Torres) and adapted by the ICBF (Torres 2007) nationwide.

The results of the study indicate that it is essential to promote prosocial behaviors in early childhood, in order to improve ties with their peers. Likewise, they see that significant differences in the average number of phases there are pre and post, demonstrating the success of the educational intervention.

**Keywords:** Prosocial behaviors. Social skills. Classroom projects.

## Contenido

	<b>Pg.</b>
Introducción.....	14
1. Capítulo I. El problema.....	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1. Objetivo general.....	21
1.2.2. Objetivos específicos.....	21
1.3 Justificación.....	21
1.4 Marco contextual.....	26
2. Capítulo II. Marco referencial.....	27
2.1 Antecedentes investigativos.....	27
2.2 Referente teórico.....	34
2.2.1 El Proceso de socialización.....	34
2.2.2 La influencia de los pares en el proceso de socialización.....	36
2.2.3 Los estudios sobre prosocialidad.....	39
2.2.4 La prosocialidad en la infancia.....	46
2.2.5 Comunicación y prosocialidad.....	48
2.2.6 El papel de la familia en la promoción de conductas prosociales.....	50
2.2.7 El papel de la escuela en la promoción de conductas prosociales.....	57
2.2.8 Intervenciones pedagógicas prosocialidad.....	58

2.2.9	Los Proyectos pedagógicos de aula.....	59
3.	Capítulo III. Metodología.....	62
3.1	Tipo de estudio y diseño.....	62
3.2	Población y muestra.....	62
3.3	Hipótesis.....	63
3.4	Variables.....	63
3.5	Técnicas e instrumentos.....	64
3.6	Procedimiento.....	65
3.7	Técnicas de análisis de la información.....	66
4.	Capítulo IV. Resultados.....	67
4.1.	Discusión de resultados.....	83
4.2.	Conclusiones.....	89
4.3.	Recomendaciones.....	91
	Referencias bibliográficas.....	93
	Anexos.....	99

## Lista de tablas

	<b>Pg.</b>
1. Tabla 1. Operacionalización de variables.....	63
2. Tabla 2. Fases del estudio.....	66
3. Tabla 3. $\bar{x}$ , D.S, % de diferencia entre fases y comparación de medias del puntaje total y los componentes de comprensión lectora, grado cuarto.....	82

## Lista de gráficas

	<b>Pg.</b>
1. Gráfica 1. Distribución de los puntajes de acuerdo a la escala de valoración de los comportamientos agresivos.....	78
2. Gráfica 2. Distribución de los puntajes de acuerdo a la escala de valoración de los comportamientos agresivos.....	79

## **Anexos**

	<b>Pg.</b>
1. Anexo 1. Conductas prosociales evaluadas en el cuestionario.....	99
2. Anexo 2. Observación sobre el comportamiento de los niños y niñas en el medio educativo.....	100
3. Anexo 3. Instrumento No. 1: Cuestionario de evaluación del comportamiento de los niños-niñas de 4 a 6 años.....	103
4. Anexo 4. Proyecto pedagógico de aula.....	107

## Introducción

Las problemáticas que se evidencian en la actualidad, afectan todas las esferas de la vida de las personas en sociedad. Así, se encuentra que una de las poblaciones con mayores perjuicios por esta situación son los niños y las niñas. De suerte, que se hace urgente reflexionar en torno a la infancia y a las diversas dificultades que afronta, pero también es de tener en cuenta las múltiples oportunidades que se tienen de hacer de los niños seres reales que se piensen a partir de un *otro*, y así evitar la visión posmoderna de la individualidad egocéntrica e invisibilizadora de alteridades (Skliar, 2008).

Este trabajo de investigación tiene como propósito determinar la incidencia de un proyecto pedagógico de aula en la promoción de conductas prosociales en niños y niñas de transición de una Institución Educativa de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca). Las conductas prosociales son comprendidas con un conjunto de acciones en favor del *otro*, sin esperar recompensa; de allí, que la prosocialidad sea un proceso de construcción que debería darse desde los primeros años de vida escolar, ya que su promoción y desarrollo genera como consecuencia, la disminución del conflicto y una manera diferente de relacionarse con los demás.

El contenido del trabajo se estructura en cuatro capítulos. El capítulo primero da cuenta del planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el marco contextual. En el segundo capítulo se da cuenta de los antecedentes investigativos y el referente teórico. En el tercer capítulo

se desarrolla la metodología del estudio. El cuarto capítulo da cuenta de los resultados del estudio, la discusión y conclusiones del estudio y las recomendaciones.

## Capítulo I. El problema

### 1.1. Planteamiento del problema

Las circunstancias que vive el país en los diferentes contextos sociales, asociados a la violencia en todas sus manifestaciones, inciden, de forma decisiva, en el desarrollo de la niñez, debido a su vulnerabilidad e indefensión, con lo que se afecta su pleno desarrollo físico, social, emocional y cognitivo, lo cual deja hondas huellas que se evidencian en su desempeño, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Así, en las últimas décadas, en los ámbitos nacional e internacional, el problema de la violencia escolar ha sido un tema de investigación importante por su innegable incremento y porque su presencia en los planteles educativos de todo el mundo es latente; y no es para menos, toda vez que el problema no es otro que el impedimento del normal desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el deterioro progresivo del clima escolar, sobre todo por el resquebrajamiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesorado.

El común denominador en los diferentes planteles educativos del país, es la grave problemática de violencia entre los estudiantes, con predominio marcado de actitudes disruptivas, no proclives al diálogo y al entendimiento, pues su inclinación hace que se apropien más de comportamientos violentos y antisociales (Marroquín, 2008; Aguilar, 2014). En este sentido, muchos de los estudiantes se han acostumbrado a ser señalados, a ser objeto de llamadas de atención y a ser agredidos -física y verbalmente- por los mismos compañeros, lo que genera un clima académico agresivo y poco funcional. Por lo mismo, y ante el evidente desacuerdo de algunos pares

académicos y de los docentes, los niños con poca empatía se sienten discriminados y excluidos, situación que no propicia ningún cambio, ninguna mejoría en sus actitudes, por el contrario, acentúa las ya instauradas en su modo de ser, repitiéndolas con violencia -resultado de la constante agresión- para obtener, ante las críticas, algo así como una retaliación.

Lo anterior lleva a que estos educandos estén implicados en prácticas que no los preparan para una inserción social exitosa. De suerte que, en algunas instituciones educativas, predominan una serie de factores que no permiten una convivencia asertiva que incide en el establecimiento de relaciones interpersonales inadecuadas, lo que imposibilita avanzar en la construcción de una cultura de paz al interior y fuera de las aulas:

...por parte de algunos estudiantes, se reconoce el colegio y la familia, como lugares en los que se posibilita la convivencia (...), pero, también los identifican como lugares donde convivir, en ocasiones se vuelve complicado, ya que es allí donde se dificultan las relaciones entre los individuos. (Alba, Álvarez y Daza, p. 166)

Como es evidente la convivencia es una de las condiciones *sine qua non* para que una sociedad funcione en un marco de respeto, tolerancia (factor sumamente importante al momento de compartir la vida diaria o rutinaria con un *otro*) y del trabajo en común para un fin colectivo. Así pues, en aras de subsistir, el ser humano está obligado a convivir con un *otro*, dada su condición gregaria. De ahí la necesidad imperiosa de crear estrategias o intervenciones efectivas para reducir los índices de maltrato entre estudiantes, así como de otros signos que muestran las problemáticas en materia de convivencia escolar, para impulsar el desarrollo de competencias sociales entre los actores principales del contexto escolar: estudiantes y profesores (MEN, 2006).

La adquisición de competencias para la vida escolar, tiene como componente principal, el desarrollo de habilidades prosociales, ya que estas preparan al niño para que pueda convivir en una sociedad que cada día requiere de personas que visibilicen al *otro* y que entiendan que ese *otro* es su complemento. En este aspecto juegan un papel importante los valores y los sentimientos, resultado de un aprendizaje cultural en el cual el niño adquiere habilidades para interactuar con sus pares y adultos. Toda acción educativa, en principio, debe estar fundada en una emoción. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades prosociales se hace fundamental para dinamizar los procesos de reconstrucción histórica y biográfica de todo sujeto; como bien lo dice Maturana (2001): “...el amor es la emoción que funda lo social...” (p. 14). De tal suerte, que el acto educativo debe posibilitar la expresión asertiva de todo aquello que pueda afectar a la persona: las emociones y los sentimientos que dinamizan la existencia: el diálogo. Freire (2007) define el diálogo como un acto de amor, humanización, confianza y esperanza.

En este sentido, las habilidades prosociales son “...elementos fundamentales a ser trabajados en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños (as).” (McGinnis y Goldstein, s.f., p. 5) Entre estas habilidades prosociales se encuentran las comunicativas y las axiológicas, las cuales permiten reconocerse en el *otro*, de tal modo que el bienestar de los demás sea una preocupación y un aspecto de importancia para los niños, pues solo en el respeto por las condiciones de dignidad y de felicidad, de sus pares y de su entorno, se puede fomentar un clima propicio donde la tolerancia y la felicidad sean una realidad desde la que se puedan seguir impulsando estos objetivos, tan necesarios en esta época

caracterizada por prioridades políticas y culturales que dan lugar, ahora más que nunca, a la diferencia y la diversidad (Fernández, 2010; Cortina, 2007).

En los últimos años, las investigaciones realizadas sobre prosocialidad en Colombia, han adquirido relevancia y pertinencia, relacionadas con temas como la ética y la convivencia pacífica, entre otros (Gutiérrez, Escartí y Baños, 2011). En este sentido, las conductas prosociales contribuyen con el bienestar no solo psíquico sino también físico de los estudiantes, por sus repercusiones en distintos ámbitos, especialmente, en el educativo. Por ello, se hace cada vez más necesario fomentar, en los establecimientos educativos, conductas prosociales, basados en asertividad, para prevenir conductas violentas y, de allí, promover acciones beneficiosas para la salud y para las relaciones armónicas.

En esta perspectiva, este estudio se orientó con el objetivo de fortalecer las conductas prosociales de los estudiantes de preescolar de una institución educativa del sector oficial del municipio de Guadalajara de Buga, (Valle de Cauca), mediante la implementación de un proyecto de aula. En este grupo en particular, es posible advertir comportamientos agresivos que incluyen expresiones orales y contacto físico, haciéndose evidentes en actividades de juego, pues se observan puntapiés, empujones y expresiones descalificadoras, frente a sus trabajos o con relación a las actividades de la clase de educación física, por ejemplo: “no es capaz”, “no puede”, “usted no sabe”, con lo que se generan tensiones.

De este modo, la comunicación, que en muchas ocasiones se establece, se caracteriza por ser excluyente, de discordia, se expresan insultos y palabras de irrespeto, y en casos extremos se dan

agresiones físicas. Por otra parte, es posible observar renuencia constante a cumplir con las normas institucionales y la complacencia en su transgresión; situación que, en la mayoría de los casos, perturba la convivencia armónica y el clima escolar.

Es de anotar, que los niños y las niñas en edad preescolar, comparten sistemas de valores y desarrollan sentimientos de pertenencia al generar normas propias, por lo que se sienten inclinados y orientados a la consecución de metas colectivas. En concomitancia, existen niños populares, toda vez que son cálidos, cooperativos, prosociales. Estos niños despliegan una clara eficacia en resolución de conflictos, porque son buenos comunicantes y hacen aportaciones relevantes al grupo. No así, los niños y las niñas que presentan baja autoestima y altos niveles ansiedad, junto con una evidente negatividad a las interpretaciones de las relaciones y mensajes externos, lo que en última instancia produce rechazo ante sus pares. De allí, que es necesario desarrollar en los niños y en las niñas, la capacidad de autocontrol y el manejo de emociones para enfrentar, de manera positiva, situaciones que se perciben como estresantes o conflictivas, molestas o desagradables.

En consecuencia, este estudio responde a la pregunta: ¿Cuál es la incidencia de un proyecto de aula en la promoción de conductas prosociales de niños y niñas de preescolar de una Institución Educativa del municipio de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca)?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

- ✓ Determinar la incidencia de un proyecto pedagógico de aula en la promoción de conductas prosociales en niños y niñas de transición de una Institución Educativa de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca).

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- ✓ Identificar las conductas prosociales y de riesgo que evidencian los niños y niñas de transición de la Institución Educativa.
- ✓ Implementar un proyecto pedagógico de aula para promover conductas prosociales en los niños y en las niñas fundamentado en la literatura infantil.
- ✓ Analizar los avances en las conductas prosociales de los niños y niñas después de la implementación del proyecto pedagógico de aula.

### **1.3. Justificación**

Las habilidades sociales influyen en aspectos como, la autoestima, la adopción de roles, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico, tanto en la infancia como en la vida adulta, según los estudios realizados por Torres (2007), Lacunza y Contini (2009), Deluque y Martínez (2016), Betancur, Mahecha, Ramírez y Ruiz (2005), entre otros. En esta línea, la formación de competencias sociales, que promuevan la armonía escolar, supone, el desarrollo de habilidades prosociales, que ejercitan al estudiante para vivir y convivir en una sociedad que cada día necesita de personas dispuestas a ayudar a los demás e incluyen un gran número de sentimientos, creencias y valores, fruto del aprendizaje y de la experiencia que van adquiriendo en

relación a otros. Así, según la cultura, se irán alcanzando destrezas que se verán manifestadas en las conductas y actitudes reflejadas en la interacción con un *otro*.

Aprender a hacer trae consigo aprender a servir, a dar y a querer ayudar, ser generoso y compasivo con los demás. Según Roche (1999) las conductas o acciones positivas, en especial las altruistas, se dan entre personas o grupos para alcanzar metas sociales, teniendo en cuenta que estas no conllevan a obtener beneficios o esperar recompensas a nivel personal. Así mismo, este autor postula que toda persona posee la capacidad para ser prosocial, por eso, la experiencia educativa debe tener, como una de sus finalidades, la promoción de este tipo de comportamientos, con el propósito de potenciar el cuidado de la salud mental, con el fin de disminuir la agresividad, la violencia y mejorar las relaciones interpersonales.

Los programas educativos y sociales implementados desde la infancia, contribuyen a la formación de mejores ciudadanos, con competencias para enfrentar los problemas que la vida cotidiana plantea; aprender a aprender, aprender a estar, aprender a dar sin esperar recompensa alguna y, sobre todo, aprender a ser. Por tal motivo, la implementación de estrategias sociales y educativas busca la inserción de los menores en la sociedad, para que alcancen sus metas y promuevan logros comunes. De acuerdo con lo anterior, las conductas prosociales deben ser fomentadas desde muy temprana edad, con la pretensión de hacer un trabajo preventivo que permita abordar los conflictos y la violencia que a diario experimentan los menores, especialmente en los contextos familiares y escolares. Por esto, es de vital importancia empoderar a los niños y niñas, de manera que dispongan de herramientas que les sirvan de alternativa para potenciar sus habilidades desde lo cognitivo, afectivo y social.

Es necesario que el docente se apropie de los recursos que les brinda la prosocialidad, para dar lugar al desarrollo de estrategias innovadoras en el aula, que posibiliten el aumento de conductas asertivas y la disminución de las conductas agresivas en los niños y las niñas. Con ello se espera que los cambios de actitud se vean reflejados en aspectos importantes como aumento de conductas de control y liderazgo, disminución de la agresividad y un mejor ambiente escolar, el incremento en el número de niños y niñas consideradas prosociales y la elevación de la inteligencia verbal. Esta será, entonces, una herramienta efectiva para el manejo de la frustración y, por tanto, para la disminución de los conflictos, el aumento de la autoestima en los niños y las niñas y una mayor interacción con los docentes (Carrasco, 2010).

Se trata de demostrar la preocupación por el hecho de despertar actitudes y valores sociales sanos, como una opción viable en la enseñanza, porque, en el pasado, se necesitaba corregir y condenar comportamientos y disposiciones, ahora el objetivo es entender que una educación eficaz debe estar orientada al logro, importantísimo, de desarrollar aptitudes y desplegar conductas prosociales en los niños, teniendo muy presente, los factores psicológicos, biológicos, sociales, culturales y familiares que en este proceso inciden, puesto que en los niños y niñas en edad preescolar, el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional está en pleno auge.

Por todo lo anterior, se debe proporcionar a los agentes que trabajan en la formación de los niños y las niñas, las herramientas conceptuales y metodológicas para conducirlos hacia el reconocimiento de valores que generen buenas relaciones interpersonales y actitudes prosociales.

De esta manera, sería posible reducir el fenómeno de la violencia escolar que en un futuro repercutiría en la violencia social:

...una de las muchas responsabilidades de los docentes es contribuir a la construcción de bases fuertes de respeto, amor, perdón y compañerismo entre estudiantes implementando estrategias lúdicas para la convivencia que propicien cambios actitudinales y donde se actúe a la vez como agentes socializadores e intermediarios entre la cultura de violencia y la cultura de la paz. (Posso Sepúlveda, Navarro y Laguna, 2015, p. 164)

Para la promoción de conductas prosociales, en este estudio, se han elegido los Proyectos Pedagógicos de Aula -PPA-, entendidos como aquel insumo que posibilita que la comunidad educativa se entienda como un todo cohesionado que tiene como objetivo principal hacer del estudiante un ser crítico, activo, participativo y propositivo dentro de su contexto situacional. De acuerdo con Carrillo (2001) "...es un instrumento de enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad." (p. 336) En concordancia, los PPA deben ser coherentes con las necesidades, intereses, expectativas, saberes y capacidades de los estudiantes, como protagonistas de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En torno a ello, se ha seleccionado la literatura infantil, como mediación pedagógica, por cuanto permite al niño adentrarse y explorar mundos de ficción y magia en los que se representan distintas realidades, caracterizadas por una serie de interacciones sociales y, por ende, procesos de adquisición de comportamientos prosociales. En particular, se han elegido los cuentos, para facilitarle a los niños identificarse con las conductas prosociales que se evidencia en los mismos y

que podrían servir de punto de referencia. Los cuentos narran experiencias emocionales y sociales de los personajes, que se asemejan al contexto real de los niños y las niñas o sus experiencias vitales.

Cuando los niños se identifican con los personajes buenos, justos, generosos y prosociales, pueden introyectar aprendizajes y hacerlos vida por imitación. Es decir que se estaría utilizando el cuento como una herramienta que sirve para desarrollar la empatía y otras conductas prosociales. Además, los niños serían permeados por los cuentos desde lo cognitivo, pero, también desde lo afectivo y, por lo tanto, se vería reflejado en sus comportamientos. En consecuencia, es necesario reconocer que los cuentos son un instrumento eficaz para transferir una enseñanza, de igual forma para exponer modelos de conducta (Leal, Martin y Pontes, 2005).

Con base con lo dicho por Leal et al. (2005), la lectura de cuentos ayuda al niño a reconocer las dificultades, pero, también, las posibles soluciones de los problemas que vive en su cotidianidad. Asimismo, el cuento incentiva la fantasía, posibilita la comprensión de sí mismo y del mundo que le rodea dándole al niño una mirada amplia del mundo, promueve su capacidad de asombro, y este podría relacionarlo en su vida y llevarlo como un aprendizaje en su entorno. Los cuentos crean realidades en la mente del niño, pues al plasmar en imágenes fantásticas lo que el niño experimenta en su interior, la historia consigue que el niño lo vea como una cualidad real.

#### **1.4. Marco contextual**

La Institución Educativa -IE- Gran Colombia, ubicada en la zona urbana, sector norte del municipio de Guadalajara de Buga, en el departamento del Valle del Cauca, fue creada en el año 1965, llamada Escuela No. 9. Unidad Docente Guadalajara; como Institución Educativa (fusión). Presta atención a las comunidades de estrato 1, 2 y 3. En la actualidad tiene una matrícula de 2170 estudiantes, distribuidos así: 6 grupos de preescolar, 31 de primaria, 1 de aceleración del aprendizaje y 27 de secundaria y media. También tiene oferta de educación por ciclos para adultos: 10 grupos. La población estudiantil es atendida por 65 docentes, un rector, 4 coordinadores y 5 administrativos. La institución tiene tres sedes, ubicadas en los barrios Divino niño, La Ventura y Palo Blanco. Denominadas respectivamente: Principal: bloque A y B, Absalón Fernández de Soto y Guadalajara.

## **Capítulo II. Marco referencial**

## 2.1. Antecedentes investigativos

Los estudios consultados sobre el tema en el ámbito internacional, se han realizado especialmente en países como España, Venezuela, Argentina y México.

En España, la investigación llevada a cabo por Corredor, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia (2013): *Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria*, se orientó con el propósito de llevar a cabo una intervención para propiciar el desarrollo de conductas prosociales en niños de tres a siete años. La metodología del estudio, se basó en la técnica de resolución de problemas, según la cual se identifica un problema, se realiza la búsqueda de su solución y por último se realiza toma de decisiones. Otras estrategias involucradas en el desarrollo del programa son los grupos cooperativos y los juegos de rol, la lluvia de ideas y los grupos de discusión. Los recursos disponibles, para poner en marcha la intervención, van desde los *cómics*, marionetas, cuentos, canciones, murales y juegos.

La investigación demostró que, para apoyar a los niños en el desarrollo de competencias sociales, es necesario poner en marcha programas de intervención prosocial, proporcionado estrategias que mejoraron sus relaciones sociales, a partir del reconocimiento de sus propios sentimientos y los de los demás, lo que, en general, promueve el fortalecimiento de la comunicación, a través de la asertividad, la empatía y el autocontrol. En conclusión, el programa

fue efectivo para la prevención de conductas que obstruyen las relaciones interpersonales y fortalece la aparición y puesta en práctica de comportamientos prosociales.

Por su parte, Carrasco (2010) en su trabajo de investigación: *Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria*; se llevó a cabo en un colegio público de Málaga, España, con la participación de 88 estudiantes de 2º ciclo de educación primaria, con edades entre los 7 y 10 años, también participaron cuatro profesores y las familias de los educandos. Así, Carrasco (2010) concluye que la intervención psicoeducativa debe ser el resultado de una reflexión crítica sobre la importancia de enseñar habilidades sociales, de comportamiento prosocial y de estudio para prevenir el riesgo de sufrir entre los estudiantes.

La investigación realizada por Vargas y Basten (2013) titulada: *Aplicación de la propuesta para fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años, de una institución privada de Heredia, por medio de talleres lúdicos-creativos*, buscó promover la adquisición de competencias sociales en los niños en edad de preescolar, a través la realización de talleres basados en el juego y en la creatividad para fortalecer la empatía, el afecto y la solidaridad. La investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo, el método seleccionado fue la investigación-acción que toma como insumo las problemáticas de la práctica educativa y reflexionando sobre las mismas, propone soluciones. Así, los talleres poseen la ventaja de hacer compartir a los niños, niñas y al docente, aprendiendo todos a un mismo tiempo, por ser espacios que permiten la participación activa de cada uno de los participantes, con lo cual se estimula variadas capacidades.

Los resultados del estudio indican que las herramientas lúdicas son estrategias de gran valía cuando de construcción de aprendizaje se trata. Su puesta en marcha o aplicación efectiva demuestra que promueve a través del juego, el desarrollo y la manifestación de valores que serán útiles para sus vidas. Así, mediante la música, el teatro, el juego, el arte, la danza, el humor y la literatura se logra que la niñez, más que todo en la época de preescolar, desarrolle una manera de convivir divertida y natural tanto en el aula como fuera de ella. Después de la implementación de los talleres, se observó más acercamiento entre los niños, así como el cumplimiento de las normas, mayor afinidad entre todos los actores, hecho que se demostró por el aumento evidente del afecto entre estudiantes y entre los docentes. Por último, los niños, manifestaron niveles de solidaridad y empatía inexistentes antes de poner en marcha la metodología de los talleres lúdico-pedagógicos, lo que, en general, se tradujo en mayor ingenio, disposición a la prosocialidad, capacidad de adaptación y generación de nuevas ideas.

En el contexto colombiano, Deluque y Martínez (2016) realizan el estudio: *Efectividad de un programa para fomentar la conducta prosocial y reducir la conducta violenta en niñas y niños escolarizados de 4 a 5 años de edad*, con el objetivo de poner en marcha un programa de intervención, con el cual promover acuerdos de interacción social y, así, aumentar los niveles de prosocialidad en niños de 4 a 5 años. Los resultados del estudio, demostraron la efectividad del programa de intervención para la reducción de las conductas agresivas y antisociales, así como para el aumento de comportamiento prosociales, tales como la empatía, el cooperativismo y la solidaridad. También se concluyó, como ya lo han hecho otros estudios, que los niños son más proclives al irrespeto y a la desobediencia, pues son más violentos que las niñas, que poseen la

capacidad de reconocerse en el *otro* y se identifican mucho más con las víctimas del matoneo y la agresividad.

En general, la investigación pudo mostrar que es posible fomentar, a través de intervenciones académicas y profesionales, la prosocialidad en los niños, lo que repercute en una convivencia sana que contribuye a un adecuado desarrollo emocional y a la salud mental de los niños, porque están preparados para la resolución de conflictos con sus pares y con los adultos.

Por su parte, Hernández, Pérez y Tapias (2011) en su trabajo *Apuesta por la prosocialidad en el aula*, desarrolló estrategias lúdico-pedagógicas para que los niños y niñas descubrieran y conocieran el mundo por sí mismos, partiendo de la premisa de que el juego es la actividad directriz en la que se pasa gradualmente del egocentrismo a compartir con los demás. Estas estrategias, además de que se acomodan a la programación institucional y sus tiempos, deben ser de fácil aplicación en cualquier institución educativa utilizando recursos elementales.

El estudio se realizó en cuatro fases, relacionadas con el conocimiento de las nociones que tanto niños como docentes tienen sobre el concepto de prosocialidad. Para tal fin se realizó una encuesta a las docentes del grado transición; con los niños y niñas se adelantó una actividad de cuentos con finales abiertos; en la segunda fase, se recurre a la narración de casos reales en los que los niños y niñas puedan evidenciar la definición y la importancia de las conductas prosociales; en la tercera fase se aplican una serie de talleres sobre prosocialidad que no sólo buscaban fomentar este tipo de comportamientos, sino también aprovechar la oportunidad para mostrar al personal docente las estrategias creativas disponibles para su aplicación con niños y niñas de 5 años.;

finalmente, se llevó a cabo el análisis y la reflexión sobre las conductas observadas en los niños y los logros obtenidos.

Los resultados indican que el proyecto de intervención fomentó en la escuela las conductas prosociales para contribuir al establecimiento de relaciones interpersonales sanas y a la convivencia social, mediante el afianzamiento de valores como: la solidaridad, la tolerancia, el respeto, entre otros. Además, de proveer a los docentes, herramientas para la promoción de conductas prosociales.

Caicedo (2014) en un estudio titulado: *Fortalecimiento de las conductas pro sociales en los niños y niñas de la institución educativa técnico industrial Julio Flores sede Mariscal Sucre y Olga Forero de la ciudad de Chiquinquirá (Boyacá)*, realizado con el propósito de fortalecer las conductas prosociales en los estudiantes, bajo un enfoque cualitativo, a través de un diseño etnográfico, evidenció que, es posible mejorar las actitudes de los niños disruptivos. De suerte, que estas acciones, deben llevarse a cabo de manera continuada, lo que repercutiría en la consolidación de un ambiente escolar mucho más sano y libre de factores negativos. El estudio, demostró que la institución es responsable de esta situación por la falta de interés ante el comportamiento de los niños, así como los docentes que, con sus formas represivas de llamar la atención, solo acentúan el problema en lugar de solucionarlo; por su parte los padres poco colaboran en la enseñanza de sus hijos, pues no les interesa inspirar valores y herramientas sociales tendientes al cooperativismo, a la superación de situaciones negativas y a la solidaridad.

La investigación realizada por Ardila (2012) y titulada: *Habilidades prosociales en la primera infancia para su articulación al grado primero*; se llevó a cabo con el objetivo de crear o construir una serie de herramientas pedagógicas que facilitaran el desarrollo de habilidades prosociales en los niños de transición, con la participación de los padres de familia que aportaran al diseño de un plan específico de estrategias, evidenció una acertada articulación de los docentes con las familias, que permitió no solo la adquisición de valores, sino también ampliar y fortalecer las habilidades prosociales de cada uno. La puesta en práctica de las estrategias, produjo un ambiente de tranquilo y de acompañamiento por parte de las familias, afianzando nuevos conocimientos y crecimiento personal.

La investigación llevada a cabo por Aguilar (2014) sobre *Aprendizaje de conductas prosociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del bullying*, con el objetivo de ofrecer a los educandos, las herramientas conceptuales y pedagógicas para llevar a cabo un tipo de educación que forme a los niños y niñas de los CDI, en actitudes y valores prosociales, capacitó a 40 agentes educativos en torno al comportamiento prosocial y a la prevención del *bullyng* o violencia escolar.

En el país se han llevado a cabo varios programas, según el estudio realizado por Guevara (2009), titulado *Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá Colombia*, en el cual resalta el *Programa de prevención temprana de la violencia*, direccionado a disminuir los índices de agresión, propender por el desarrollo de comportamientos prosociales, con el fin de prevenir y

mitigar la violencia y la agresión dentro de los centros educativos de la capital antioqueña, además de prevenir el consumo de sustancias psicoactivas -SPA-y el bajo rendimiento escolar

De igual forma, de acuerdo con Guevara (2009), la Secretaria de Salud de Bogotá implementó la propuesta: *Salud al Colegio*, con su componente “Apoyo a procesos pedagógicos” llevando a cabo el programa “Convivencia, Democracia y Derechos Humanos”. Este programa es entendido como un espacio de vida, que genera autonomía en los niños y desarrollar sus potenciales físicos, sociales e intelectuales, mediante la implementación de escenarios adecuados para la recreación, la convivencia, la seguridad y la construcción de conocimientos. Estos dos programas, de acuerdo con el autor, proporcionaron elementos para incentivar la prosocialidad en los estudiantes intervenidos, en Medellín y en Bogotá, ciudades con altos índices de violencia escolar.

Vásquez, Caicedo y Vivanco (2014) en su trabajo titulado *Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan de Pasto*, realizado con el objetivo de diseñar e implementar una estrategia psicopedagógica, bajo un enfoque metodológico cualitativo, con una perspectiva crítico social, pudieron observar que en cada grupo las conductas prosociales tienen sus propias características, de acuerdo con particularidades sociales, económicas y culturales en las cuales se desenvuelven. También recomienda en la formación de conductas prosociales, propender por una cultura en la escuela, en donde los estudiantes sean estimulados a través del ejemplo de los mayores, ya que la observación de la prosocialidad facilita la práctica y el desarrollo de las mismas.

Como se evidencia en los estudios realizados, las sociedades actuales requieren de mejores ciudadanos, dispuestos a aprender, a ser y a ayudar sin que medie un interés diferente que el de promover el bienestar de sus congéneres. Lo anterior, implica la disposición constante a servir, a dar y la voluntad de ayudar, ser generoso y comprensivo con los demás. De modo contrario, el desconocimiento de estos principios implica dificultades que, por lo general, comienzan en el aula y se extienden a la vida en sociedad y se traducen, en la mayoría de los casos, en comportamientos agresivos.

De igual forma, el desarrollo de competencias para la convivencia escolar supone, implícitamente, el despliegue de habilidades prosociales, las cuales prepararan al estudiante para convivir en sociedad y lo predisponen a ayudar a los demás. En este proceso se incluyen un amplio abanico de sentimientos, de creencias y un sistema de valores acordes con la prosocialidad, que son el producto del aprendizaje y de la experiencia que van adquiriendo en la medida que interactúan con su entorno. Así, de acuerdo con el contexto socio-histórico, se irán adquiriendo destrezas que se reflejarán en las conductas y actitudes adoptadas en el transcurso de la convivencia.

## **2.2. Referente teórico**

### **2.2.1 El Proceso de socialización**

La socialización es parte del proceso evolutivo de todo ser humano, pues ser gregario es uno de los principios definitorios de la especie. No obstante, esta no se da de manera espontánea, es más bien una conquista diaria que emprenden los niños en sus contextos educativos para mantener

y hacer amigos. Los niños en edad de preescolar no tienen desarrollada la capacidad de relacionarse en grupo, de una forma estable, sin caer en posibles conflictos, pero las exigencias del mundo actual, hacen que se relacionen desde temprana edad. Este proceso de socialización se estructura por proximidad o afinidad familiar (primos, hermanos) o no familiar (vecinos, compañeros de juegos). De otra parte, es importante tener en cuenta que a estas edades las redes sociales más importantes siguen siendo la familia y, en segundo lugar, la escuela (Méndez, 2005), porque los amigos y las relaciones de verdadera camaradería aparecen después de la pubertad.

En esta etapa el niño/a tendrá que hacer méritos y tener las suficientes cualidades para poder ser valorado por sus amigos, tendrá la tarea de ser capaz de tolerar la frustración y controlar los impulsos, lo que le permitirá adquirir códigos de comportamiento social que lo llevarán a ser aceptado por los demás. De este modo, durante el periodo de la segunda infancia, se incrementa la actividad social, permitiéndole al niño realizar conductas variadas y complejas, en la que está presente la competitividad o la cooperación, estas interacciones con los iguales van unidas al progreso cognitivo y afectivo de los niños, esto se ve reflejado en su desarrollo moral (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Así pues, la influencia de la edad sobre la conducta prosocial es vital, porque los estudios realizados, indican que el resultado se compone de efectos positivos y significativos gracias a la edad. Es por esto que se puede decir que cuanto mayor es un niño, aumenta más la posibilidad de que realice conductas prosociales (Caballo, 2007).

### **2.2.2. La influencia de los pares en el proceso de socialización**

La escuela es un lugar donde se hacen nuevos lazos personales, allí se amplían las redes sociales y se conforman grupos integrados por miembros de la misma edad. Estos grupos de iguales se desarrollan, por lo regular, con niños que tiene cualidades en común o afinidades generadas en la escuela o en el barrio. De este modo, estas agrupaciones ofrecen la oportunidad de liberarse de la presión y del control ejercido por los adultos. Así, por medio del juego y del intercambio de roles, los niños asimilan valores y las normas sociales, adquieren experiencias nuevas y valiosas para el desarrollo de su identidad sin intervención de la familia; en este círculo, además, pueden expresar y debatir temas que ante los adultos se privan de comunicar. También forjan una conciencia moral, en la medida en que conocen motivaciones que pueden comparar con el fin de lograr sus metas. Como consecuencia de lo anterior, conceptos como justicia y solidaridad son utilizados a menudo, dado que se empieza a comprender su sentido (Chaux, 2012).

Estos grupos son en demasía influyentes en el aspecto de la apariencia social, ya que guían y son determinantes en el tema del estilo de música, la ropa, el lenguaje, etc.; en tanto que los padres ejercen una orientación dirigida a los propósitos en la vida. Desde muy temprana edad los niños son generadores de cambios en la conducta de sus pares, por medio de castigos y de aprobación o “refuerzos”, esto es, actos de habla como alabanzas, invitación a jugar, conversación o simplemente la emulación de acciones. De modo contrario, los niños también disponen de un repertorio de castigos para coaccionar a sus compañeros a actuar de una determinada forma, entre otras, está la crítica, la ridiculización, la marginación y la violencia.

El refuerzo o desaprobación de una conducta social se halla en estrecha relación con los valores asimilados y la influencia que ejerzan los docentes en los “contextos extraescolares”. De suerte, que en numerosas oportunidades los refuerzos son sutiles o no intencionados. Sin embargo,

son efectivos y pueden estimular una conducta prosocial o anularla de tajo, esto mediante los castigos ya mencionados. A través de la conducta de otros compañeros, el niño adopta nuevos comportamientos, a esto se le denomina “aprendizaje por modelamiento”, y tiene consecuencias positivas tanto para quien actúa, ya que la refuerza, como para el que la percibe y es modelado subsecuentemente. Esta forma de aprendizaje es en suma provechosa en el salón de clase, ya que es allí donde se pueden por modelamiento aprender y ejecutar acciones prosociales por parte de todo el grupo. De este modo lo sostiene Bueno (2011):

Las actitudes prosociales de aceptación de los demás, los «distintos», de solidaridad... se adquieren cuando ponemos medios para que estas se desarrollen y el primer paso es la convivencia. Si educamos clasificando y separando alumnos, generaremos sociedades segregadas en compartimentos y segregadoras. (p. 93)

A partir de lo que menciona Bueno (2011) las actitudes prosociales posibilitan que se edifique y que se solidifique el reconocimiento de la diversidad humana. Por su parte, Baumrind (1978) menciona que la socialización es un proceso iniciado por los adultos, que se lleva a cabo mediante la educación, el entrenamiento y la imitación, por medio del cual los niños adquieren “cultura”, entendiendo por esta todas las formas en que se organizan las personas para vivir así como sus costumbres y actividades de la vida diaria. En muchos casos, ante la ausencia de la familia, el educador se convierte en la fortaleza y único apoyo del niño/a. Cuando lo anterior ocurre, el profesional de la enseñanza debe estar dotado con las herramientas suficientes para desarrollar y afianzar en el estudiante sus habilidades prosociales que faciliten afrontar y superar con éxito esta etapa de la vida.

La labor del profesor es, entonces, la de guiar y acompañar al niño y niña a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal suerte, que el docente debe respetar la independencia y la libertad del niño. Por lo mismo, el educador debe convertirse en un gran observador de los intereses y necesidades de sus estudiantes, un facilitador y estimulador de experiencias; debe conocer y manejar, de forma adecuada, cada uno de los materiales con que cuenta en el salón de clases y debe mantener este espacio en armonía con base en su mirada de escenario educativo proclive a la educación. Desde su rol, el profesor puede proponer o sugerir situaciones que enriquezcan la atmósfera lúdica, que promueva las relaciones entre los niños y niñas y canalice sus iniciativas.

En este orden de ideas, el docente debe llevar a cabo algunas funciones necesarias para fortalecer en ellos la dimensión socio-afectiva, es decir, planear actividades que fomenten la independencia, tales como:

- Posibilitar el desarrollo de habilidades y sentimientos de bienestar con respecto a sí mismos. Ayudar a los niños y niñas a manejar los conflictos.
- Presentarle al niño y niña las distintas alternativas para que pueda resolverlos por sí mismos, debe ayudar a que éstos hablen sobre el problema, comprendan qué lo provocó, y decidir entre los implicados cuál sería la solución.
- Valorar los sentimientos de los niños y niñas y ser coherente entre lo que dice y hace dentro y fuera del ámbito escolar.
- Acompañar a los estudiantes en la búsqueda de preguntas y respuestas (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.).

### 2.2.3. Los estudios sobre prosocialidad

Como se ha evidenciado a través del soporte teórico sobre la socialización, todos los contextos aportan elementos a la construcción de la prosocialidad, no podemos desconocer que cada acontecimiento que el ser humano genera ha dejado secuelas. Después de las dos guerras mundiales, de la guerra fría y de los subsecuentes enfrentamientos entre varios países -ya sea de en su interior o con otras naciones- pareciera que las sociedades humanas hubiesen fracasado ante tanta barbarie y vejación. En esta línea, la violación evidente de los derechos humanos en actos de crueldad e insensibilidad ante los ancianos, las mujeres, los homosexuales, los niños, las personas con alguna discapacidad o en estado de pobreza, aunado a ello, los altos índices delincuenciales (Jares, 2001) han promovido el estudio y la puesta en práctica de ciertos niveles de prosocialidad, pues ante tanta agresividad y beligerancia, fue necesario entender cómo estimular la integración social positiva de la raza en comunidad (Calvo y Marreo, 2004). Así lo ha mostrado la historia y es tácito que las políticas mundiales así lo quieren. No obstante, es a los profesionales y docentes involucrados en estos procesos de paz de aula, donde se genera exclusión y desigualdad entre los educandos, a quienes se les confía la misión de normalizar esas relaciones Jares (1998).

Así, nos encontramos ante un tema que se ha desarrollado principalmente por dos razones: en primer lugar, por el surgimiento y la evolución histórica del propio constructo prosocial, y en segundo lugar, propiciado e instigado por las circunstancias sociales que implican a los profesionales, al solicitárseles soluciones y aplicaciones de programas específicos de prevención y/o intervención. (Molero, Candela y Cortés, 1999, p. 326)

En la actualidad, no solo la psicología, sino que, en respuesta a las necesidades sociales, también otras ciencias se han ocupado del estudio de la conducta prosocial, en concreto, se habla de la filosofía, la sociología, la etología y la economía. Empero, en el ámbito de la psicología son, básicamente, tres las disciplinas que unen esfuerzos para clarificar el tema que se trabaja, estas son: la psicología social, evolutiva y de la educación. En consonancia, la profusión de literatura que trata la conducta prosocial ha posibilitado que este concepto tenga entidad propia, demarcándose, en la mayoría de los casos, del estudio de la conducta agresiva. Así pues, este fenómeno se explica en términos de las implicaciones que la conducta prosocial tiene desde el punto de vista científico y sus consecuencias en el aspecto social (Auné, Blum, Abal, Lozzia y Horacio, 2014).

El concepto de prosocialidad fue introducido por las ciencias sociales como antónimo del término antisocial. Dentro de la consolidación del concepto como tal fue Darley y Latan (1968), quienes introdujeron la expresión prosocial con relación a la ayuda que prestan tanto profesionales como congéneres en general al momento de ser un espectador en una emergencia. Piliavin, Rodin y Piliavin (1969) desarrollaron el término al identificarlo como el comportamiento de ayuda en la vida cotidiana, explicándolo bajo un modelo como de recompensas versus costos asumido por quien beneficia al *otro*. Por su parte, Coke, Batson & McDavis (1978), asimilan a la prosocialidad como la empatía enmarcada dentro de la activación emocional y desde la toma de perspectiva, en el sentido que el ser prosocial se pone en el lugar del *otro*. Autores como Snyder e Ickes (1985) explican la conducta prosocial en función de dos tendencias disposicionales de los sujetos y de los factores situacionales (en función de la fuerza de los impulsos al comportamiento). Para finales de la década de los 80, Fultz, Batson, Fortenbach, McCarthy & Varney (1986) consideraban la

conducta prosocial en relación al tipo de contexto donde se da (escape fácil versus escape difícil); los sujetos verdaderamente altruistas ayudarán cuando el escape sea fácil.

Es pertinente aclarar que la prosocialidad, según lo mencionado por Garaigordobil (2005), comprende, fundamentalmente, dos tipos de conductas sociales positivas, a saber: 1. las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal; y 2. las conductas prosociales que solo benefician a una de las partes. Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial; en otras palabras, existen una serie de razones que impulsan a un individuo a actuar positivamente, estas causas se dividen en dos grupos: las que buscan satisfacer un interés propio mediante la ejecución del acto y, por otra parte, las que no buscan más que ayudar desinteresadamente al *otro*. Por lo anterior, se entiende por conducta prosocial toda acción social positiva que se realiza para beneficiar a *otro* con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar (Garaigordobil, 2005).

Tener la capacidad de darse al *otro* y de reconocer la necesidad de ayudar en momentos de dificultad, hace ver la vulnerabilidad de los seres humanos y la exigencia de complementarse para potencializarse, porque todos tienen algo que dar y, por tal motivo, cada ser humano necesita a un *otro*, recurso que en cualquier momento de la vida hace mejores personas, pues siempre habrá más alegría en dar que en recibir. En este sentido, enseñar a los niños estrategias que les permitan desarrollar conductas prosociales contribuirá, de manera significativa, en el desarrollo de su personalidad dentro de un proceso de formación verdaderamente integral.

Por su parte, las investigaciones de Eisenberg y Mussen (1989) aportan datos referentes a las variables que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial, así como la revisión posterior de estos análisis confirman que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de muchos factores que se relacionan entre sí, como la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos, de sociabilidad, etc. En otras palabras, en la práctica y afianzamiento de acciones altruistas y/o cooperativas intervienen influencias externas, también llamadas ambientales. Por eso se considera que este tipo de comportamientos se asimilan mediante el aprendizaje o condicionamiento clásico y operante, a partir del cual se asocian las acciones transmitidas con estímulos y cuyas consecuencias son agradables para el individuo, esto último, denominado como “refuerzo positivo”, debido a lo anterior, estos comportamientos tienden a repetirse en el futuro. Por lo regular, el tipo de refuerzo que se proporciona es del orden de lo social, a través del lenguaje gestual (un gesto, una sonrisa, una muestra de afecto), en vez de material (Garaigordobil, 2005).

En torno a lo anterior, se toma como referente a Roche (1995, 1999), quien define la prosocialidad como aquellos comportamientos o conductas que buscan beneficiar a las demás personas sin esperar una recompensa a cambio, con lo que se favorecen las relaciones interpersonales y sociales y la construcción de la identidad del individuo. El mismo autor, precisa prosocialidad desde un enfoque pragmático. Para él, una persona con comportamientos prosociales es alguien que se muestra colaborador, fraternal, solidario y altruista, expresa actitudes de cercanía, atención, comprensión, escucha, empatía, es alguien que está dispuesto a ayudar, que cuando dialoga con los demás expresa acogida, es paciente y se muestra interesado en los contenidos y

objetivos de quien habla, sin recurrir a la agresión ni al juzgamiento. Todo lo anterior en pro de obtener beneficios mutuos.

Por otra parte, Garaigordobil (1996) asevera que la cultura condiciona al niño para la instrucción de conductas prosociales, con altruismo y cooperatividad colectiva, otras lo hacen con valores que tienden más al egoísmo y a la insensibilidad. Con ello, no se descarta que la formación socio-moral de los niños esté determinada por la cultura, de ahí que se determine si los niños de determinados colectivos entienden que es correcto ayudar a los demás o si, por el contrario, estiman adecuado no ser prosociales y más bien estipulan la lejanía y el individualismo como características dignas de aprobación. La prosocialidad también ha sido entendida como el conjunto de acciones que tienen algunas personas respecto a los demás, caracterizadas, principalmente, por ideas de ayuda, servicio, o cualquier tipo de beneficio sin esperar nada a cambio, así se favorece tanto el individuo en la construcción de su identidad como lo demás al recibir los beneficios de dichas acciones (Roche, 1999).

En razón de esto, y con el objeto de clarificar las conductas prosociales, Strayer (1980) plantea una clasificación en la que incorpora, dentro de la categoría de comportamientos, prosociales cuatro tipos de actividades: 1. actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; 2. actividades cooperativas, dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación; 3. tareas y juegos de ayuda, en los que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a *otro* o ser ayudado por él, actividades de cooperación, asimétricas, ya que un miembro da ayuda y

el *otro* la recibe; y 4. actividad de especulación que entran a explicar la conducta prosocial, debido a que se han formulado distintas teorías sobre la conducta prosocial.

Algunos de los modelos teórico-explicativos, cuyos aportes han sido significativos en el estudio de la conducta prosocial, son:

❖ Modelo etológico y sociobiológico:

El estudio de las bases biológicas del comportamiento social confirma que las conductas altruistas no son exclusivas de los seres humanos, ya que algunas clases de insectos sociales como las hormigas o las abejas tienen algunos sujetos que defienden a otros, poniendo a veces en peligro su vida al servicio del resto del grupo... (Garaigordobil, 2005, p. 45)

De allí, que una herramienta importante para estimular la sensibilidad social de los niños se encuentre en las actividades lúdicas y en los programas de estimulación afectiva que, por medio del juego, se pueden llevar a cabo en las aulas de la escuela, así lo afirma Garaigordobil (1996), cuando afirma:

Tanto el estudio como el programa de intervención se fundamentan en las conclusiones de numerosas investigaciones que han evidenciado el importante papel que el juego desempeña en distintos aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño. Durante el último siglo diversos estudios de diferentes enfoques epistemológicos han analizado las relaciones existentes entre el juego y el desarrollo integral del niño, concluyendo que esta actividad por excelencia de la infancia es una actividad relevante para el desarrollo humano (p. 13)

En consecuencia, es evidente la necesidad de ahondar mucho más en la indagación del concepto de prosocialidad y de las conductas que acompañan esta habilidad social tan pertinente en estos tiempos en los que la intolerancia y la falta de afecto por los demás se acentúan a diario. Por esto el estudio de la “conducta prosocial”, en el ámbito de la psicología, cobra importancia y se puede afirmar que no es nuevo, pero ha sido en los últimos años cuando han surgido numerosos trabajos sobre este tema. De este modo, son variadas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial, la mayoría de ellas incluyen la idea de “conducta social positiva”, este nivel de acuerdo desaparece cuando se intenta definir el concepto con mayor precisión. De ello, se discute, abiertamente, sobre si deben o no añadir consideraciones de carácter motivacional en la definición del concepto (Garaigordobil, 1996, 2005).

Así pues, la conducta prosocial se ha relacionado más con las conductas altruistas y el tipo de comportamiento moral más alto. En este tenor, se reconocen estos dos conceptos en la conducta prosocial; es decir, “una conducta voluntaria que suponga un beneficio para otro será prosocial, pero sólo será altruista si, además, implica algún costo para el autor” (Gaviria, 1996, p. 478). De esta manera, las conductas prosociales son entendidas como las colaboraciones voluntarias que se hacen para ayudar a los demás (Eisenberg y Fabes, 1998).

Estudios demuestran que el comportamiento prosocial que tienen los amigos entre sí, genera cambios en la conducta prosocial individual (Gaviria, 1996). En este sentido, Penner y Finkelstein (1998) entienden la personalidad prosocial como la tendencia constante a pensar más en el bienestar de otras personas, que sienten inquietud o empatía por ellos y que, por ende, se comportan

de una manera que incida en beneficio de dichas personas. Por lo tanto, la personalidad prosocial puede orientar a otros conocimientos y acciones prosociales como la empatía. En general, este comportamiento se define como el de tipo voluntario destinado a beneficiar a otras personas y es, a menudo, definido como una reacción emocional provocada por otra condición emocional (Eisenberg y Fabes, 1998; Hoffman, 1975).

Los padres, agentes relevantes de socialización, representan la cultura transmitiendo de forma explícita o implícita los valores sociales al niño. Por ello el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial. Esto se apoya en evidencias empíricas, ya que diversos estudios han comprobado que los padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas en sus relaciones con otros, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar, o que adoptan un estilo de disciplina inductivo desde el que se razonan las normas, incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos. (Garaigordobil, 2005, p. 51)

#### **2.2.4. La prosocialidad en la infancia**

En la edad preescolar, los niños experimentan un cambio importante en el concepto que tiene de sí mismos. De acuerdo con la corriente neopiagetiana, la autodefinición varía de las representaciones individuales a los mapeos representacionales. Por eso es que los niños, durante la primera infancia, no diferencian entre su *yo* genuino y su *yo* ideal. Aunado a lo anterior, el entorno cultural afecta la autodefinición, la autoestima en la segunda infancia tiende a ser global y poco realista, además de reflejar la necesidad de tener la aprobación por parte de los adultos y, por

último, la comprensión de las emociones directamente relacionadas con el *yo* y de las emociones simultáneas se desarrolla de modo progresivo (Kohlberg, 1992).

La agresividad, durante la segunda infancia, constituye una de las principales quejas de padres de familia y educadores; ya que, regularmente, los niños, en la actualidad, son agresivos, manipuladores o rebeldes, pero muchos adultos ignoran cómo actuar, afrontar o intervenir en su conducta para llegar a cambiarla. Estos comportamientos predicen no solo la manifestación de agresividad durante la adolescencia, sino una mayor probabilidad de fracaso académico y la existencia de otras patologías de tipo psicológica durante la edad adulta. En el periodo de desarrollo que va de los 6 o los 8 años en adelante, la actividad social aumenta notablemente, circunstancia que facilita la realización de comportamientos más complejos y diferenciadas, al mismo tiempo que se presentan situaciones que requieren ser afrontadas competitiva o cooperativamente. El incremento de este tipo de circunstancias tiene como consecuencia favorable el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual, facilitando así una comprensión más amplia de la realidad social que, a su vez, se revela en una evolución de tipo moral (Guijo, 2002). Con lo anterior, se debe decir que:

...persisten en niños de 6-7 las diferencias de frecuencia de conductas prosociales a favor de los iguales frente a los adultos. (...) Respecto a la evolución del comportamiento (...) se da un aumento de la ayuda entre los 6 y los 8 años. (...) A esta edad, los chicos alcanzan nuevas cotas de prosocialidad, especialmente hacia los iguales, a pesar de que -al menos en la conducta occidental- se promueve la competitividad. Estos cambios parecen estar claramente relacionados con el desarrollo psicológico que se da en este periodo... (Guijo, 2002, p. 63).

Con el fin de evitar la ejecución de acciones agresivas y determinantes en la vida futura del niño, es necesario que padres y docentes proporcionen a los infantes, un lugar adecuado para vivir y estudiar, aprender a imponer la autoridad, no hacer comparaciones, exigir y reconocer esfuerzos y no excederse en el uso de castigos.

### **2.2.5. Comunicación y prosocialidad**

De acuerdo con el tema en torno al cual gira el presente trabajo, es de suma importancia dedicar un espacio para tratar la relación entre el lenguaje y la conducta prosocial. Para empezar, se parte de la base que afirma el nexo directo que existe entre la forma de comunicación verbal y el establecimiento de las relaciones interpersonales sanas. Este supuesto se halla confirmado por las palabras de Clemente (como es citado en Guijo, 2002):

...no basta con saber cuándo se produce tal o cual fonema, o tal o cual estructura morfológica o sintáctica, sino también cuándo el niño aprende a usar el lenguaje en interacción con los demás; por tanto, cuándo por ejemplo, es capaz de preguntar, mandar, sugerir, informar, etc. (p. 117)

Lo que lleva a decir que es innegable la decisiva relevancia que el lenguaje<sup>1</sup> tiene en la vida de los seres humanos. Por su misma complejidad, este instrumento de comunicación se ha abordado desde distintas disciplinas y perspectivas, entre estas, la lingüística, la psicología, la

---

<sup>1</sup> Cabe advertir que en el presente trabajo subyace una clara diferenciación entre los términos “lengua” y “lenguaje”. A diferencia del primer vocablo, el lenguaje se entiende como la capacidad o disposición mental que caracteriza al hombre para la creación de un sistema de signos tanto verbales como escritos y así poder realizar, mediante la lengua, actos de habla como prometer, informar, comunicar, etc.

neurología y, más recientemente, la pragmática<sup>2</sup>. Para el objeto de este estudio, se hace ahínco en este último enfoque, sin desestimar los otros, dado que la mencionada óptica se complementa o nutre de las otras y su razón de ser es, precisamente, el análisis de la incidencia del lenguaje en las interacciones sociales. En este sentido, lo que interesa aquí es el conocimiento de las condiciones en las que los estudiantes emplean el lenguaje mientras ejecutan acciones prosociales y la manera cómo las expresan.

Es indudable que los niños hallan en el lenguaje una herramienta eficaz al momento de orientar sus acciones y justificarse a sí mismos su comportamiento y la de las demás personas, esto posibilita lograr la diferenciación en el trato dispensado a una determinada persona, esto es, con familiaridad o extrañeza, atención o indiferencia, amabilidad o antipatía, etc. Así, los niños descubren que la comunicación es más efectiva en la medida que los enunciados se deriven de información oportuna, cambios en la combinación de signos y una construcción sintáctica correcta de las oraciones (Cassany, Luna y Sanz, 2003)

Dado lo anterior, lo único que puede afirmarse con plena certeza, es la decisiva importancia de centrarse en el estudio de la relación entre el lenguaje y las acciones prosociales desde una perspectiva pragmática, a partir de un punto central que tenga como objeto de análisis los actos de habla, para lograr definir, de manera empírica, el mencionado vínculo. Y si bien, como afirma Guijo (2002), la experiencia no ha demostrado de la mejor forma esta relación, no es irracional

---

<sup>2</sup> Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

esperar establecer dicho nexo, dado que si los estudiantes logran desarrollar suficientemente su competencia comunicativa, estarán en mejores condiciones de comprender el significado de los mensajes recibidos y provenientes de otras personas y, de igual modo, expresarlos adecuadamente.

En palabras de Guijo (2002):

Es decir, les resultará más fácil persuadir a otros, expresarles sus sentimientos o decirles que entienden sus sentimientos. Por el contrario, aquel niño cuyo nivel de competencia comunicativa sea bajo tendrá más dificultades para transmitir su simpatía, su comprensión, su voluntad de cooperar, sus demandas de ayuda, etc. De ahí que se piense que, a mayor competencia comunicativa, le corresponde mayor conducta prosocial. (p. 126)

#### **2.2.6. El papel de la familia en la promoción de conductas prosociales**

Con relación al papel de la familia en la conducta prosocial, se ha sugerido que, en la experiencia relacional del niño con sus padres, aquél adquiere la confianza básica y la seguridad necesaria que le posibilitará la apertura a otros contactos sociales, aprendiendo, en este contexto relacional el uso de formas de comunicación íntimas, de la expresión emocional, a demandar ayuda cuando se sienten necesitados y a ayudar para satisfacer las necesidades de los demás. Los trabajos de las teorías del apego proveen un nuevo camino de conceptualización de la internalización de conductas parentales.

Así pues, la promoción de habilidades sociales sienta sus bases al interior de la familia. Se ha determinado, con la experiencia investigativa, que las competencias interpersonales en suma preponderantes en las actividades humanas, porque son ellas las que determinan el discurrir exitoso

en la vida posterior. Por eso, su estimulación tiene una relevancia ineludible, pues promover la autoestima, la adopción de roles y la regulación del comportamiento es determinante durante la infancia para un desenvolvimiento fluido en la sociedad en la que, como adulto, se tendrán que incorporar aquellos niños. En tal sentido, Bowlby (1969), en torno a la teoría del apego, considera que el niño, a través de sus interacciones con la gente, construye progresivamente *internal working models* (modelos internos) de esas personas y de sí mismo. De este modo, los niños con seguridad de apego, cuyas madres son sensibles y aceptadoras, verán a los otros como dignos de confianza y a sí mismos como personas nobles, dignas de estima. De suerte, que se propone que los niños con seguridad de apego suelen ser bastante altruistas, y diversos estudios empíricos apoyan la idea de que una interacción que dé seguridad con la madre estimula la aparición de la conducta prosocial.

Recientemente se ha encontrado una fuerte relación entre apego seguro y conducta prosocial altruista en niños de 9 a 11 años (Guijo, 2002). Otro grupo de investigaciones ha confirmado que la conducta prosocial de los niños puede verse positivamente influenciada por unos padres prosociales. Estudios como los de Hoffman (1975) han encontrado relaciones entre conducta prosocial y padres altruistas que expresan afecto al niño con frecuencia, en la misma dirección que el trabajo de Morishita (1990), en el que se analiza la influencia de las actitudes percibidas en la madre como modelo (agresiva-altruista) con niños de 4 años de edad, escolarizados en preescolar. Por otro lado, se ha estudiado la influencia del estilo de educación parental en la conducta prosocial, y a este respecto los estudios de Hoffman (1975) concluyen que las técnicas inductivas consiguen una mejor internalización de la moral y se relacionan positivamente con conductas prosociales, incluyendo en este tipo de técnicas aquellas en las que los padres explican al niño las

razones por las que determinadas conductas están mal y le piden que las cambie apelando a distintos motivos.

Los estudios que han relacionado los estilos de disciplina parental y la conducta altruista en los niños, por lo general, se han planteado (preguntando a los padres) cómo responden a una amplia variedad de situaciones como la desobediencia, los daños accidentales de algo de valor, destrozarse la posesión de un amigo con provocación o reírse de otro niño. En esta medida, el papel de la disciplina inductiva, como predictor de la conducta prosocial-altruista en la infancia, también ha sido identificado en otros estudios (Guijo, 2002). En trabajos recientes Krevans y Gibbs (1997) han puesto a prueba la teoría de Hoffman (1975): "...encontrando correlaciones entre el uso de técnicas inductivas de razonamiento por parte de los padres y la conducta prosocial de sus hijos; además, los hijos de padres inductivos resultaron más empáticos." (Garaigordobil, 1996, p. 52)

En los últimos años, y desde diferentes perspectivas, se están implementando programas para la educación moral, aunque la preponderancia de la investigación en la escuela ha estado, sobre todo, referida al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico: "Cabe señalar como excepción los trabajos que han estudiado los efectos de discutir dilemas morales en el razonamiento moral (...) y los trabajos que estudian los efectos del aprendizaje cooperativo en actitudes y conductas sociales." (Garaigordobil, 1996, p. p. 53)

### **2.2.7. El papel de la escuela en la promoción de conductas prosociales**

La escuela, como institución social, es un gran escenario de socialización y uno de los más adecuados contextos para que los individuos aprehendan el sistema de valores sociales, propios y esperables del estudio en el que se desarrollan (García, 1998). Por tal razón, la Alcaldía Mayor de Bogotá, (s.f.), ha afirmado que es en la escuela el lugar donde se le entregan:

...herramientas que le faciliten al estudiante comprenderse a sí mismo y comprender al otro, identificando necesidades e intereses propios y ajenos en un equilibrio armónico para la sana convivencia. Asimismo, el desarrollo del autoconocimiento potencia en ellos el control emocional, la automotivación y les ayuda a identificar sentimientos y actitudes para entender sus comportamientos; a su vez, este conocimiento facilita la comprensión de los intereses y motivaciones del otro, la actitud empática, la comunicación asertiva y el respeto de los derechos del otro sin renunciar a los propios. (p. 17)

En razón de esto, el desarrollo personal y subjetivo e intersubjetivo de los valores sociales y del aprendizaje de conductas prosociales se logran gracias a las condiciones específicas de interacción que la escuela ofrece. Es decir, las interacciones con los iguales y las interacciones con los adultos posibilitan ser con el *otro*. De tal suerte, que en el contexto escolar, profesores y compañeros de grupo se erigen en figuras de enorme influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los niños. En este sentido, hacer asequible inculcar los anteriores comportamientos positivos, en los educandos de preescolar, da lugar a la aceptación de los demás y al refuerzo del bienestar del sujeto, de ahí que las habilidades sociales se tornen excepcionales como medios de protección y promoción de la salud social.

De acuerdo a lo anterior el proceso de socialización, al que se someten los niños desde preescolar, es clave para desarrollar en ellos los comportamientos que, a lo largo de sus vidas, exteriorizarán. Por tanto, enfocar dicho proceso hacia la amabilidad, el seguir normas y el afecto es la prioridad antes de que se conviertan en agentes generadores de agresividad, hecho que le traerá profundas consecuencias, así como sufrimientos en su vida social futura, por falta de adaptación y recursos de empatía. Por lo mismo, las nuevas tendencias educativas invitan a incentivar las conductas prosociales, las conductas de ayuda, las conductas positivas, al reforzar actitudes de colaboración, no de la forma ortodoxa que por medio de la represión y el castigo fundamentan un modelo coercitivo que es nocivo y poco fructífero para el objetivo central que consiste en fortalecer la sociabilidad, la tolerancia y la comunicación asertiva entre los niños y sus pares, pues, dado que de ser así no se estaría contribuyendo a una sana convivencia.

La influencia de la interacción con los iguales, sobre la conducta social del niño, ha sido constatada desde distintos enfoques, como el factor determinante de la autonomía moral y, por consiguiente, lo que el niño necesita es la oportunidad para mantener interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y de respeto mutuo. De las conclusiones de ambos enfoques se deduce que el grupo de iguales, en el contexto escolar, es una fuente de influencia sobre la conducta prosocial, detectando que este ámbito puede ser adecuado para implementar programas promotores de la conducta altruista.

En el campo psicológico se ha demostrado, de forma explícita, que los procesos de enseñanza-aprendizaje son más efectivos y óptimos en un clima de cooperación, de seguridad, de empatía, de autonomía y de igualdad que en uno en el que los factores característicos sean la competición, la

inseguridad, el rechazo, la dependencia o la desigualdad (Woolfolk, 2010). De igual forma, no se puede perder de vista, la sensibilidad social hacia la falta de solidaridad lleva a la educación formal e informal a intentar dar una respuesta, con lo que se promueve y desarrolla aquello que ha dado en llamarse las capacidades del niño para la relación interpersonal, es decir, la cooperación, la ayuda, la solidaridad o la resolución pacífica de conflictos. Actitudes saludables para una sana y adecuada formación social y académica; en esta medida Woolfolk (2010) afirma:

Los usos más eficaces de las relaciones de cooperación y colaboración para fomentar el aprendizaje autorregulado son aquellos que reflejan un clima de comunidad y de resolución conjunta de problemas (...) En estos contextos, los profesores y los alumnos regulan mutuamente su aprendizaje (...), al ofrecer apoyo, sin importar si trabajan solos, en grupos de dos o en equipos. Este apoyo contribuye al desarrollo de los individuos y al uso de la metacognición, a la motivación intrínseca, y a las acciones estratégicas (por ejemplo, compartir ideas, comparar estrategias para resolver problemas e identificar el área de dominio de cada uno). (p. 369)

La escuela es un escenario, particularmente, esencial para el estudio de los procesos de socialización, debido a que los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: los adultos y los pares. Así pues, algunos teóricos consideran el desarrollo moral como un proceso unilateral, en el cual los primeros inicialmente dan forma a la conducta del niño para adaptarlo a las normas y valores sociales, a través de la aplicación de recompensas y castigos (enfoques conductistas), y más tarde este control externo es reemplazado por un control interno que determina lo que está bien y lo que está mal, cambio que es operado mediante procesos de identificación (psicoanálisis) (Woolfolk, 2010).

Esta perspectiva del desarrollo moral se refleja en los enfoques tradicionales, desde los que el profesor es la fuente de toda autoridad en la clase, incluyendo la autoridad moral. La intención de este entrenamiento moral es llevar al niño a respetar la autoridad y a aceptar la disciplina. En contraste con este enfoque tradicional, las teorías del desarrollo cognitivo subrayan el papel activo del niño en la construcción de la moralidad (Múgica, 2005). En esta perspectiva, la motivación para comportarse moralmente deriva, en última instancia, de la comprensión social y de la observación y entendimiento de los mutuos beneficios de la cooperación social. Esta comprensión moral debería llevar al niño a entender el beneficio y la satisfacción de servir y cooperar con los demás.

De acuerdo con Bandura y Walters (1974), los niños en edad de preescolar, adquieren la capacidad de realizar desarrollos mentales con los objetos que tienen delante. Sin poder hacer generalizaciones abstractas, son conscientes de que algunas normas y establecen relación entre los objetos y los fenómenos. Por lo tanto, si el niño tiene un buen desarrollo, podrá llegar a concluir que las reglas pueden ser la base para el desarrollo del respeto mutuo entre sus compañeros de juego. Una forma de monitorear el desarrollo del menor es poder definir el nivel de presencia de comportamientos prosociales y agresivos.

Esta perspectiva pone en perspectiva que lo importante es suministrar a los niños las herramientas que le hagan asequible comprender las razones sustanciales de las normas sociales y, así, atender las funciones y finalidades de las organizaciones sociales. De ahí, que en este proceso la interacción, entre pares, sea tenida de gran influencia (Piaget, 1961). Por tanto, se considera que la interacción entre pares es una oportunidad para desarrollar la comprensión del punto de vista de

*otro*, mediante la discusión de distintas perspectivas en relación a un tema, y para participar en la toma de decisiones grupales (Kohlberg, 1992; Piaget, 1974). Así pues, que las teorías cognitivas del desarrollo apuntan a que la oportunidad de cooperar con otros en actividades en las que existen propósitos comunes y la oportunidad de negociar desacuerdos y de participar en las decisiones grupales, estimula el desarrollo social y moral. Empero, como señalan Battistich et al. (1991) (como son citados en Garaigordobil, 2005):

...si uno observa las situaciones de juego en el parque o en el recreo, se evidencia que en las interacciones infantiles muchas veces se dan conductas insensibles y crueles hacia los iguales, y tales interacciones obviamente no constituyen experiencias que estimulan este desarrollo. (p. 54)

Huelga decir, entonces, que el desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se adquiere gracias a condiciones determinadas por la interacción que la escuela le ofrece al niño; en otras palabras, las interacciones con otras personas incentivan ese desarrollo.

### **2.2.8. Intervenciones pedagógicas prosocialidad**

La experiencia ha demostrado que los resultados de las intervenciones psicosociales han traído sus frutos positivos en integración social y cultural, en la resolución de problemas personales y grupales, clima escolar, participación comunitaria en torno al establecimiento, etc. Idealmente, los procesos de intervención psicosocial son planificados y ejecutados con base a diagnósticos claros de la situación del establecimiento y cuentan con un personal provisto de competencias técnicas y profesionales indicadas. En razón de ello, la intervención psicosocial representa un proceso

enriquecedor, porque se han compartido experiencias y conocimientos, se identifican las potencialidades y aspectos del equipo de trabajo por mejorar y se pone a flote el desarrollo de habilidades de indagación, de registro, liderazgo y creatividad en la labor investigativa formativa. Además, ha permitido una aproximación a la realidad social que viven los docentes y estudiantes en el ámbito escolar.

Así pues, cobra importancia marcada que las intervenciones, llevadas a cabo en los establecimientos, sean de calidad y que respondan a la complejidad en la que se introducen. De ahí, la intervención psicosocial se justifica, independiente del contexto, a raíz de la mejora del bienestar de una población objetivo, donde esta se identifica y, a su vez, se detectan ciertas carencias o faltas de oportunidades para desarrollarse de forma óptima. Es de tener en cuenta, que el sujeto siempre se halla dentro de un contexto socio-histórico determinado, inserto en una red de relaciones interpersonales e intergrupales donde sus experiencias vitales no son ajenas a su entorno. En este sujeto socio-histórico se encuentra la visión (Gatica, 2015).

Por la anterior, en el contexto internacional y local se ha hablado sobre programas de intervención debido a que se ha detectado la urgencia de inculcar, preferiblemente en los establecimientos educativos, conductas prosociales. No obstante, para tal fin es imprescindible, primero, la creación de metodologías y estrategias psicopedagógicas con miras al desarrollo y aumento de la prosocialidad en los estudiantes. A este respecto, Guevara (2009) puntualiza, en torno a los programas implementados en el mundo: Dentro de los programas internacionales más reconocidos, están: el Programa de Prevención de Montreal (multimodal), diseñado por Tremblay, et al. (1995) en la Universidad de Montreal a mediados de los años ochenta. Asimismo, el programa

trazado por McGinnis y Goldstein (1990), para la enseñanza de las habilidades prosociales: “Sin embargo no todos los programas contemplan una intervención dirigida a los propios niños, y cuando la contemplan usualmente corresponden a intervenciones que se restringen a terapias conductuales o con enfoque psicoeducativo.” (Guevara, 2009, p. 129)

### **2.2.9. Los Proyectos pedagógicos de aula**

La pedagogía por proyectos surge de una necesidad intrínseca, al quehacer educativo, de recuperar las voces de los niños y las niñas y, desde allí, considerar esta apuesta como una posibilidad para la promoción de conductas prosociales surge la siguiente propuesta. En este orden de ideas, la narrativa, como posibilidad de comprender el mundo y para el mundo, permite tener al alcance estrategias que, más allá de hacer parte de las rutinas escolares, coadyuvan en el acompañamiento de los procesos de formación humana. Con todo, la literatura infantil pone al servicio de la comunidad educativa reflexiones, temáticas y asuntos que logran articular la vida de los cuentos con la vida de los niños y niñas. Al respecto, Rincón (2012) afirma que:

...los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos”, para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares. Además, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos, se propicia una forma de aprender a aprender y se perfila un ciudadano autónomo en una sociedad democrática. (p. 15)

Los proyectos de aula se presentan como una estrategia para adelantar en las modalidades de atención, que surge de la caracterización y de los interrogantes de los niños y niñas, se dan como la posibilidad de articular las intenciones formativas a través de las apuestas pedagógicas, el proyecto de aula, también, va a permitir presentar experiencias integradoras, dando lugar a los diálogos colegiados, a las preguntas, a las ideas, a los argumentos y esto, bien conectado, da lugar a experiencias significativas; de suerte, que los proyectos pedagógicos son la posibilidad para la articulación entre toda la comunidad educativa, porque permite un tejido entre los niños, las niñas, sus pares, sus familias y la comunidad, es considerada una de las estrategias que logran relacionar a los niños y niñas con su realidad y su contexto, el verdadero aprendizaje es aquel que surge de los intereses propios y se conecta con la vida:

...es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se están abordando en el momento como los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo “puentes” entre los aspectos estudiados, así como también volviendo a tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de texto. (Rincón, 2012, p. 24)

En esta medida, la pedagogía de proyectos es un buen punto de partida para hacer de los proceso de enseñanza-aprendizaje, que convergen dentro de la escuela, toda una amalgama de situaciones que propendan por la prosocialidad en los niños, y que esto, a su vez, se convierta en un sustento apropiado para que el clima escolar sea el mejor y que la convivencia dentro de esta institución social esté dentro de los parámetros que exige el constructo social donde se desarrolla; porque, como bien lo menciona García (2008), la pedagogía de proyectos se instituye en una forma de entender que la escuela y que la sociedad son parte de un mismo tejido que las une y que se

encamina en pro de la vida: "...pedagogía de proyectos como una de las opciones que anuncian la recuperación del vínculo escuela-vida en el contexto escolar." (García, 2008, p. 80)

## **Capítulo III. Metodología**

### **3.1. Tipo de estudio y diseño**

Este trabajo se orientó con el propósito de determinar la incidencia de un proyecto de aula en la promoción de conductas prosociales en niños y niñas de transición de una Institución Educativa de Guadalajara de Buga, y, por lo tanto, corresponde a un estudio cuasi-experimental, porque se

manipula deliberadamente la variable independiente, para observar su efecto en la variable dependiente. El diseño del estudio es pre-prueba y pos-prueba con un solo grupo, por cuanto se realizaron dos mediciones de la variable dependiente, antes (pre-test) y después (post-test) del proyecto de aula (variable independiente), en un grupo constituido previamente, conformado por 21 estudiantes de grado preescolar que asistían a la Institución Educativa Gran Colombia. “En los diseños cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos, ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos...” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 148).

### **3.2. Población y muestra**

La muestra la conformaron 21 niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa (12 niñas y 9 niños) con edades comprendidas entre 4 y 5 años, provenientes de familias monoparentales (4) y familias nucleares (17), ubicadas en estratos 1 y 2. Los padres de familia laboran como vendedores no estacionarios, empleadas domésticas, servicios varios y construcción.

### **3.3. Hipótesis**

#### **Hipótesis de trabajo:**

Los proyectos pedagógicos de aula promueven conductas prosociales en los niños y en las niñas de transición de una Institución Educativa del municipio de Guadalajara de Buga

#### **Hipótesis nula:**

Los proyectos pedagógicos de aula no promueven conductas prosociales en los niños y en las niñas de transición de una Institución Educativa del municipio de Guadalajara de Buga.

### 3.4. Variables

**Tabla 1. Operacionalización de variables.**

<b>Variable Independiente</b>	<b>Subvariables</b>	<b>Indicadores</b>
Proyecto de aula	<b>Fases</b>	Fase 1. Planificación del proyecto. Fase 2. Realización de las tareas necesarias. Fase 3 Culminación del proyecto. Fase 4 Evaluación del proyecto. Fase 5 Evaluación de los aprendizajes y sistematización.
<b>Variable dependiente</b>	<b>Subvariables</b>	<b>Indicadores</b>
Conductas prosociales.	Los comportamientos hacia las reglas establecidas con la docente.	Estos comportamientos indican si el niño o niña están a gusto con las peticiones de la maestra la rutinas y reglas establecidas en el aula y en el centro educativo.
	Los comportamientos académicos.	Están descritas por los comportamientos y actitudes del niño (a) frente al desempeño académico, puntualidad, autonomía, seguimiento de instrucciones, es decir todo lo que tiene que ver con la adquisición del aprendizaje.
	Los comportamientos de integración con sus compañeros.	Se refiere a las relaciones y entendimiento de los niños y niñas entre sí, a la colaboración y participación del trabajo en grupo y a la capacidad de comunicación que presentan al expresar sus sentimientos e ideas. Esto nos permite apreciar los comportamientos prosociales en riesgo en el desarrollo de las actividades pedagógicas dirigidas.
	Los comportamientos al exterior del centro educativo.	El patio del recreo, los corredores, el parque las fiestas los juegos etc. Que implican relación con todo el personal del medio escolar.
	Los comportamientos sociales.	Se refieren a la manifestación de comportamientos pro social relacionados con presentación personal (limpieza) organización de sus objetos personales uso adecuado de sus juguetes, y materiales educativos, relaciones interpersonales.

### 3. 5. Técnicas e instrumentos

## **Cuestionario de evaluación del comportamiento de los niños-niñas de 4 a 6 años**

Para valorar los comportamientos prosociales y disruptivos de los niños y las niñas, se seleccionó el cuestionario, elaborado por Tremblay y Desmarais-Gervais (1985 como es citado en Torres 2007) y adaptado por el ICBF a nivel nacional (Torres 2007). De esta forma, el instrumento elegido pretende identificar los comportamientos de riesgo en pro de hacer un trabajo preventivo, de este modo se podrá diagnosticar los niveles de prosocialidad o conductas disruptivas en la población examinada (ver anexo 3).

Las categorías del instrumento toman en cuenta “comportamientos en riesgo y comportamientos prosociales”. De allí, que para los comportamientos de riesgo se establecieron 25 variables que dan cuenta tanto de la aparición de estos comportamientos de riesgo y de su desarrollo en las actitudes de los niños. Otras 25 variables fueron destinadas para el examen de los comportamientos prosociales, en los que la interacción con los pares y la afinidad afectiva delimitan los sentimientos y la cooperación. Cada uno de los indicadores, según el criterio y observaciones del docente, marcará **0**, cuando el comportamiento no aparece, marcará **1** cuando el comportamiento es ocasional y marcará **2** cuando el comportamiento es frecuente.

### **Observación participante**

La observación es una técnica que permite llevar a cabo un registro cuidadoso en el contexto natural en donde ocurren los hechos, acontecimientos, fenómenos. En este estudio se llevó a cabo

un registro sistemático, a través de un diario de campo de las actividades realizadas en el aula durante la implementación del proyecto pedagógico. Por lo tanto, la observación participante permitió, al docente, interactuar con los estudiantes y, al mismo tiempo, posibilitó la descripción de lo ocurrido en la realización de diferentes actividades y fases de la intervención pedagógica. El diario de campo permitió registrar comportamientos, actitudes y expresiones verbales y corporales en diferentes escenarios.

### 3.6. Procedimiento

Inicialmente se convocó a reunión de padres de familia para presentarles el proyecto de investigación y solicitar su consentimiento informado, para la participación de los niños y las niñas en el estudio. Para lograr los objetivos propuestos en el estudio, se llevaron a cabo las siguientes fases y actividades:

**Tabla 2. Fases del estudio.**

FASE 1	FASE 2	FASE 3
Valoración inicial de los comportamientos prosociales y de riesgo de los niños y niña.	Diseño e implementación del proyecto de aula.	Valoración final de los comportamientos prosociales y de riesgo de los niños y niñas.

En la tabla 2 se evidencian las fases del estudio que se llevó a cabo, así, se hace una valoración inicial, luego se diseñó e implementó el proyecto de aula y, por último, se evalúan los comportamientos prosociales de los niños intervenidos.

### 3.7. Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información recolectada, mediante las pruebas de comportamiento en riesgo y comportamiento prosocial, se llevó a cabo con el software de procesamiento estadístico SPSS versión 21. Luego se hizo un trabajo estadístico a partir de la comparación de los resultados del pre-test y del pos-test, en el que se determinó la media y la varianza de los indicadores.

#### **Capítulo IV. Resultados**

En este capítulo se da cuenta de los resultados de la investigación. Inicialmente, se da cuenta de la implementación del proyecto pedagógico de aula para promover conductas prosociales en los niños y las niñas de transición. Posteriormente, se presentan las conductas prosociales y de riesgo obtenidos por los niños y las niñas, en el pre-test y los resultados obtenidos en el pos-test. Luego, se presentan los resultados obtenidos de la comparación de medias y la prueba de hipótesis para establecer la incidencia del proyecto pedagógico de aula en la promoción de conductas prosociales

y, finalmente, se muestran los resultados de la contrastación de las valoraciones pre y post del cuestionario.

## Implementación del proyecto de aula

El proyecto de aula se desarrolló a través de las siguientes fases, siguiendo a Jolibert (2002):

### Fase 1

#### Planificación del proyecto

En esta fase, según lo menciona Jolibert (2002), se identifica una problemática inherente al contexto de la comunidad educativa, y se asigna unos objetivos claros y coherentes con las necesidades, intereses y expectativas del grupo al que se va a intervenir mediante el proyecto de aula. De suerte, que el proyecto de aula responde a una necesidad al interior del grupo, y dicha necesidad se le presenta al grupo a través de ilustraciones caricaturas y otras con imagen de niños y niñas:



Cada imagen evidencia un momento de diferentes situaciones que han ocurrido al interior del aula, al observarlas cada uno pudo expresar lo que ocurría y podía, así, inventar una historia de lo

que estaba pasando o daba su impresión del porqué estaba ocurriendo eso; lo cual permitió conocer saberes previos frente a las situaciones sin hacer, al principio, ninguna comparación con situaciones que ocurren a diario en el salón de clases. De suerte, que la docente preguntaba detalles sobre las situaciones y, en la medida que se respondían las preguntas en relación a los personajes y lo que pudo haber pasado después, se retomaron las imágenes y se les hacía preguntas sobre qué pasaría si solo uno de los niños de la situación hubiera reaccionado diferente o tuviera otro comportamiento. Así pues, los educandos empezaron a crear sus propias hipótesis de las situaciones, y es allí cuando la docente conecta al grupo y el grupo logra hacer relaciones con lo que observan y la vida cotidiana en el aula, luego se les pregunta: ¿Por qué creen ustedes que estos niños o nosotros hacemos esto?, las respuestas fueron:

- No nos quieren algunos amigos.
- Hay amigos que no saben cuidar a los amigos.
- Hay niños que no quieren compartir

De nuevo la docente les pregunta: ¿Cómo pueden mejorar y ser mejores amigos?

- Poner la queja a la mamá.
- Al que moleste y pelee no sale al descanso

¿Nosotros podemos aprender hacer buenos amigos?; ¿Quiénes nos pueden enseñar?; ¿Cómo?, surgieron varias ideas entre ellas:

- La mamá.
- La profesora.
- Un médico.

- Un policía.

La docente: ¿Cómo creen que la profesora les puede enseñar?; y es allí cuando la docente les habla de que ella tiene algunos cuentos, con los que todos podrían aprender a ser buenos amigos, y la idea es que ellos también propongan cuentos que nos enseñen cómo aprender hacer buenos amigos. En este orden de ideas, con la planificación se buscó responder a los siguientes interrogantes:

- A) ¿De qué manera se pueden mejorar las relaciones que tienen los niños y las niñas en el interior del aula escolar?
- B) ¿El tema de trabajo sobre el cual se debe desarrollar el proyecto es en relación a como promocionar habilidades prosociales en el grupo?, y ¿con cuáles habilidades prosociales se debe iniciar?
- C) ¿El objetivo del proyecto estará encaminado a que el grupo pueda mejorar en sus relaciones y se apropien de conductas prosociales que permitirán que crezcan en las diferentes interrelaciones con los demás?

La estrategia metodológica utilizada se sustentó en los cuentos como mediador pedagógico; ya que los cuentos son un insumo que llama la atención de los niños, lo que facilita la apropiación, por parte de ellos, de las diferentes actividades que se proponen como basamento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mucho más en las conductas prosociales, pues, con base en el estado del arte, se pudo evidenciar que las investigaciones que se han hecho sobre este tema no han tenido a los cuentos como epicentro de estudio, sino a la lúdica. También este proyecto se desarrolló en

el año escolar 2017, en el último periodo. Aunado a lo anterior, se hizo una tormenta de ideas para determinar el nombre del proyecto y se dieron algunos nombres como:

- Aprendemos hacer amigos con los cuentos.
- Los cuentos nos enseñan.
- Los buenos cuentos.
- Los cuentos de amigos.
- Los cuentos nos dicen cosas.

¿Qué hacen los cuentos? Nos cuentan, fue la respuesta general. Puesto que los cuentos nos cuentan cosas, después que ellos nos cuentan a nosotros cómo ser amigo, luego el grupo debe salir y contarle a otros amigos y familiares lo que ellos han aprendido y por eso quedó el nombre del proyecto: *Los cuentos nos cuentan... ¡y luego yo cuento!*.

## **Fase 2**

Realización de las tareas necesarias.

El proyecto de aula posibilita la asignación de tareas y de roles, lo cual aportó en la logística del desarrollo del mismo; esta propuesta pedagógica se va entretejiendo con los diversos temas a tratar, los cuales se van presentando a partir de los cuentos seleccionados y con ellos se desarrollaron todos los temas a trabajar en el periodo y con base en estos se da toda la estructura temática.

Competencias retomadas en el proyecto y derechos del aprendizaje:

- Competencias ciudadanas.
- Competencias matemáticas.
- Competencias comunicativas.
- Competencia científica.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- que se van a trabajar

1. Propósito: las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

1.1.Toma decisiones frente a algunas situaciones. explica las razones por las que hace una elección cuando opina sobre lo ocurrido en el cuento de la gallinita roja.

- Muestra iniciativa en la realización de actividades de conteo en el cuento de la gallinita roja.
- Demuestra constancia al realizar sus actividades en el proceso de cuidado de la germinación de la semilla en el cuento de la gallinita roja

Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.

- Manifiesta sus gustos y disgustos frente a diferentes situaciones y reconoce, de forma paulatina, sus emociones y las compara con las situaciones que se presentan en el cuento del tigre y el ratón.

Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.

- Propone su punto de vista en espacios de construcción colectiva evidenciados en la siembra de la semilla.
- Reconoce que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y los escucha al participar de las lecturas de los cuentos y estar atentos a la lectura de estos.

- Acepta sus equivocaciones y busca restablecer las relaciones cuando, por alguna razón, incumple sus acuerdos, permitiéndose retomar lo aprendido a su vida cotidiana con situaciones que se dieron en los cuentos el tigre y el ratón y la Gallinita Roja.
- Muestra respeto por los acuerdos de convivencia que se construyen en su familia, con sus pares y otros miembros de su comunidad relacionándolos con algunas de las escenas de los cuentos el tigre y el ratón y la gallinita roja con la vida real

Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.

- Comprende que una misma situación puede generar reacciones diferentes en las personas, esta comprensión se puede notar en los aportes que hacen en los conversatorios de los cuentos respondiendo preguntas desestabilizadoras.
- Asume actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa como la siembra y cuidado de las semillas.
- Reconoce que existen diversos seres vivos, a los cuales conoce, como son los animales salvajes y las plantas.

2. Propósito: las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

- Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).

- Establece relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés como la amistad, la importancia de colaborar y trabajar en equipo; como lo menciona el cuento de la gallinita roja.

Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

- Escribe su nombre propio con las letras que conoce; además, relaciona y compara las letras de su nombre con las letras de los títulos de los cuentos la gallinita roja y el tigre y el ratón.

3. Propósito: las niñas y los niños disfrutan aprender; por lo mismo exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.

Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.

Desde lo científico

En esta fase se trabajó en equipo dando los espacios para que los niños y las niñas aportaran ideas, cuentos, sugerencias y propusieran maneras de analizar el cuento, así como la elaboración de hipótesis frente a los conflictos planteados en los cuentos, y dando posibles soluciones a estos.

Esta participación se logró gracias a la tormenta de ideas mediada por la docente a cargo de la investigación.

### **Fase 3**

Culminación del proyecto.

En esta fase se hizo un cierre formal, donde los niños y las niñas dieron muestra de lo aprendido mediante una presentación teatral de dos obras de teatro y una presentación de una canción alusiva a ser amigo, en la presentación se evidenció el uso de ciertas conductas prosociales aprendidas de los personajes de los cuentos, y también donde algunos de los niños pudieron exponer a otros, incluidos los padres, y explicaron a otros (niños y adultos) las conductas prosociales que los personajes evidencian. En ese orden de ideas, los sociodramas también les permitieron a los estudiantes sacar sus propias conclusiones sobre las actividades hechas, y en torno a las conductas prosociales como insumo para sus relaciones inter e intrapersonales dentro de la escuela y con su entorno familiar. En esta presentación se realizó una convocatoria de las familias y demás miembros de la comunidad educativa

La docente dio los agradecimientos a los padres y acudientes por su participación activa durante todo el desarrollo del proyecto de aula, y se presentó la canción del grupo Pimpinela: *Tu puedes*, la cual movilizó a todo el auditorio a reconocer que se pueden hacer las cosas bien, y sobre todo que siempre es posible todo lo que nos proponemos para construir relaciones saludables.

### **Fase 4**

Evaluación del proyecto mismo.

El proceso de evaluación fue algo que se dio durante todo el proceso de planeación hasta la presentación del mismo, reconociendo en cada momento la necesidad de aprender a ser amigos, entendiendo la pertinencia del uso de los cuentos como un mediador pedagógico que posibilitó toda la dinámica pedagógica. Asimismo, otro elemento que aportó a la evaluación fueron los reportes de los padres sobre lo que ellos aprendían en casa con sus hijos, a partir de los temas tratados en cada clase y en las diferentes actividades propuestas, que no solo aportaran a fortalecer la construcción de conductas prosociales sino al disfrute y construcción de conocimiento que estaban inmersos en la propuesta pedagógica.

En el desarrollo del proyecto se evidenció gran participación de los niños y niñas, disfrutaron del trabajo llevado a cabo en las diferentes actividades, los padres y acudientes se integraron de manera activa en el proceso. Así mismo, los estudiantes comprendieron y se apropiaron del concepto de prosocialidad y de su importancia en los diversos contextos en los que ellos habitan. Además, los educandos identificaron a sus compañeros con mayores actitudes prosociales, y dieron sus argumentos por qué ellos tienen estas características prosociales. Es de resaltar, que los padres de familia se involucraron, de forma activa, en el proceso que se realizó; así también, se identificaron a los niños y niñas con conductas de riesgo y se les hizo el debido seguimiento y el trabajo concomitante para subsanarlas y que ellos logran tener actitudes prosociales.

## **Fase 5**

Evaluación de los aprendizajes y sistematización.

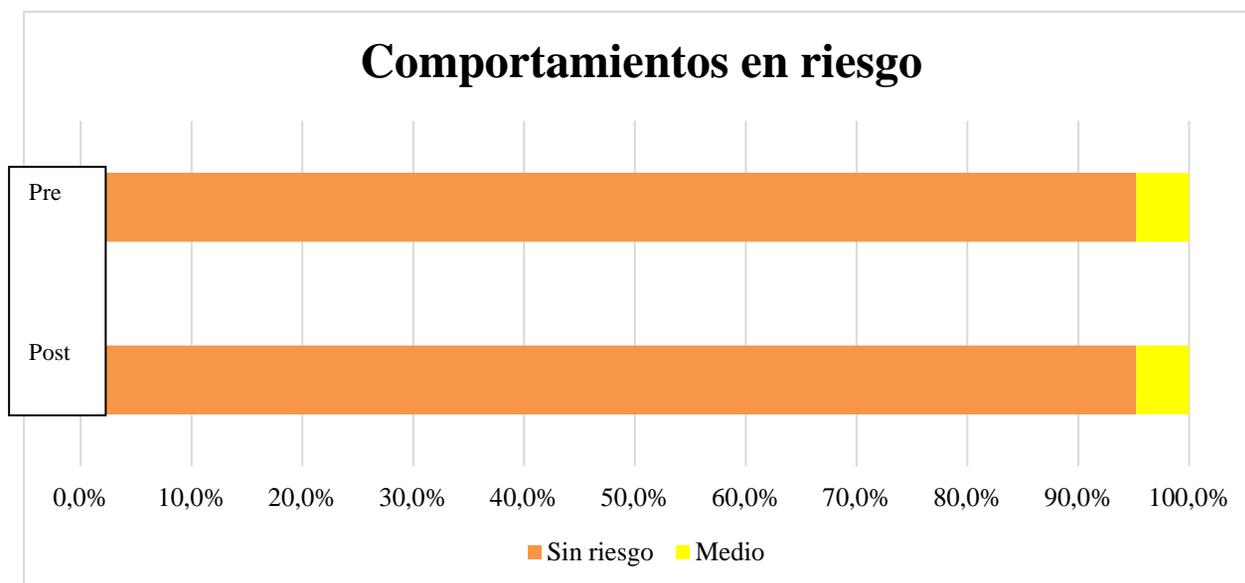
La evaluación del proyecto se dio de manera continua, y las distintas actividades propuestas permitieron observar cambios a nivel actitudinal y motivacional de los niños y las niñas, así como

la apropiación de las conductas prosociales desarrolladas (en los contextos escolar y familiar). De esta forma, se pudo observar que los niños no tienen mayor dificultad para ayudar a los demás, hacen fácilmente amistad con otros. De igual manera, los niños se movilizan ante el dolor de otros niños; se observó, también, que entran en conflicto con sus pares con la misma facilidad que se reconcilian. Además, las actitudes de los niños que se hagan como redes sociales parten de los intereses comunes, los niños se estresan se irritan cuando hay contacto físico fuerte. Con todo, la propuesta del proyecto de aula posibilitó una diversidad de estrategias pedagógicas que enriquecieron el desarrollo de las clases y aportó a una mejor concentración y atención de los niños.

### **Los comportamientos en riesgo vs. comportamientos prosociales de los niños y las niñas**

Como se ha dicho a lo largo del trabajo, los comportamientos prosociales son aquellas actitudes que posibilitan la visibilización del *otro* y su subsecuente reconocimiento como parte integral del *yo* dentro de un constructo social, histórico, cultural, político, económico y ecológico determinado; de suerte, que estos comportamientos prosociales sean imprescindibles, cada vez más, en un contexto donde se denotan problemáticas en todos los órdenes, lo que se podría llamar: deshumanización. Ahora bien, lo anterior se presenta porque existen unos comportamientos de riesgo que se explicitan en los niños, agresividad, matoneo, egoísmo, no invisibilización del *otro*, son algunos de estos comportamientos de riesgo que confluyen en los varios contextos donde los niños se mueven; en este sentido, se muestran los valores en relación a los comportamientos en riesgo y a los comportamientos prosociales que se evidenciaron.

En la gráfica 1 se presenta la distribución de los puntajes de la prueba de comportamientos en riesgo, de acuerdo al nivel obtenido en la escala de valoración de comportamientos en riesgo, en cada una de las fases.



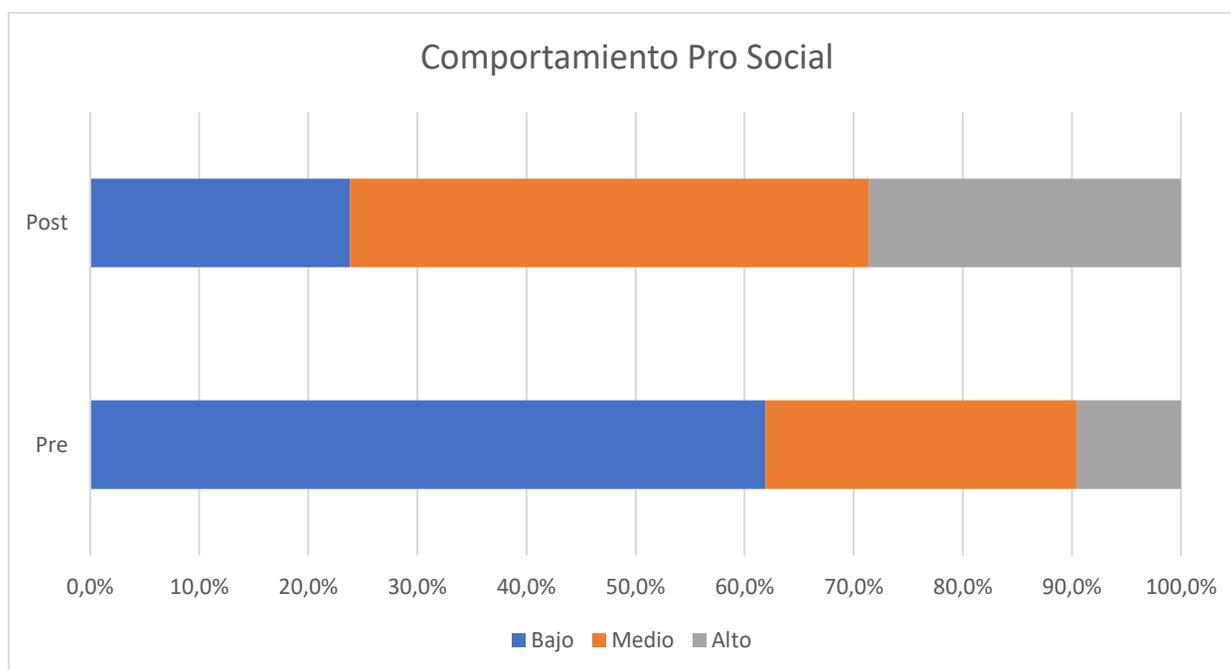
**Gráfica 1. Distribución de los puntajes de acuerdo a la escala de valoración de los comportamientos en riesgo**

Como se puede observar, los comportamientos agresivos exhibieron una predominancia a un nivel sin riesgo en ambas fases. No obstante, entre fases no existió cambio en la distribución. Esto indica que los riesgos de comportamientos agresivos no se explicitan, de forma diáfana, en los niños, sujeto de estudio; de suerte, que se puede decir que estos niños y niñas tienen una inclinación positiva a los comportamientos prosociales y a propiciar un clima escolar óptimo que propenda por la convivencia pacífica de todos los actores que confluyen dentro de la comunidad educativa, y, también, de los niños en su núcleo familiar y, en general, que tengan una convivencia armónica en su entorno.

Además, es necesario decir que los comportamientos prosociales son de suma importancia más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje; dado que estos son un eslabón esencial e

imprescindible dentro de las sociedades actuales. Así, en los comportamientos agresivos impiden que se reconozca al *otro* como parte imprescindible e insustituible del *yo*. En este orden de ideas, el estudiante, a través de los procesos que se generan dentro del escenario de la escuela, fortalece el contacto con sus pares, con su contexto educativo, con sus profesores, asimismo, desarrolla habilidades y amplía los lazos sociales, y en general la capacidad intelectual, entendida como adaptación al entorno, va representando y recreando las normas, los procesos de enseñanza-aprendizaje –que no se quedan solo en estos procesos- son un insumo básico en la construcción y fortalecimiento de los contextos sociales.

Por su parte, ya en la gráfica 2, se presenta la distribución de los puntajes de la prueba de comportamiento prosocial con base al nivel obtenido en la escala de valoración de comportamientos prosociales, en cada una de las fases.



**Gráfica 2. Distribución de los puntajes de acuerdo a la escala de valoración de los comportamientos prosociales.**

Como se puede observar, en la fase Pre los participantes mostraron predominancia hacia un nivel bajo en comportamientos prosociales, seguido por el nivel medio y, en una proporción reducida, un nivel alto. Sin embargo, en la fase Post, los participantes expusieron predominancia hacia un nivel medio en comportamientos prosociales, seguido por el nivel alto y, en una proporción reducida, un nivel bajo. Lo que indica que este tipo de trabajos pedagógicos dentro de la praxis del aula sí coadyuva a hacer del sujeto un ser activo, crítico, participativo y propositivo dentro de su contexto situacional.

El escenario del aula de clase, en lo particular, y de la comunidad educativa, en lo general, es un punto axial dentro de las dinámicas de los contextos sociales, culturales, políticos, económicos y ecológicos. Puesto que es allí donde se generan los procesos de socialización como alternativa para la convivencia escolar. De allí la necesidad de repensar los compartimentos agresivos como punto de partida para abordar de una mejor forma la convivencia escolar y más allá los fenómenos sociales, resultado de las relaciones del ser consigo mismo y con otros dentro de las interacciones propias del constructo escolar; puesto que es el *otro* -en comunión con el *yo*-quien le otorga sentido a los muchos contextos que se yuxtaponen dentro de la realidad socio-histórica.

De tal suerte, que es importante comprender y proyectar la fuerza que toma en los últimos años –ya que el niño es un sujeto político con derechos y deberes- los procesos de socialización, la convivencia humana y el reconocimiento del *otro*, con mayor ahínco las dinámicas que se gestan dentro de las instituciones educativas y la proyección e inclusión del contexto socio-comunitario; y los factores que la propulsan de forma positiva; o que impiden que esta sea asertiva. Puesto que se hace explícito que las sociedades, con mayor razón la sociedad colombiana, necesita con

urgencia que los individuos se reconozcan seres en función de la alteridad, a través del reconocimiento del *otro*.

Los comportamientos prosociales, entonces, involucra transformar las tensiones propias de la convivencia en un ejercicio pedagógico crítico, en una práctica discursiva que posibilite, por medio del diálogo, que los participantes trasciendan, desde sus prácticas, las relaciones normativas, establecidas y aceptadas, en las que se invisibiliza al *otro*, lo que en consideración de Skliar (2008) lleva a:

...El descuido del otro es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. (...) aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros (p. 18).

En relación a lo anterior, la tabla 3 contiene el valor medio ( $\bar{x}$ ) y la desviación estándar (D.E.) del puntaje total obtenido en la prueba de comportamientos en riesgo y comportamiento prosocial. Así mismo, se muestra el porcentaje de diferencia de los puntajes entre las fases, estableciendo siempre, como valor de referencia, la medición hecha en la fase Pre, por lo cual los valores positivos indican un incremento en el puntaje entre fases y un valor negativo un decremento en el puntaje entre fases. Por último, se presenta la comparación de medias entre las fases de cada prueba mediante la prueba de Wilcoxon. Para la elección de dicha prueba se verificó la normalidad de los puntajes mediante la prueba de Shapiro-Wilk, determinando que no todos seguían una distribución normal (Valor  $p < 0,05$ ), motivo por el cual se utilizó una prueba no paramétrica.

**Tabla 3.  $\bar{x}$ , D.E, % de diferencia entre fases y comparación de medias del puntaje total.**

Variable	Pre		Post		Porcentaje de diferencia Pre Vs. Post	Comparación de medias	
	$\bar{x}$	D.E.	$\bar{x}$	D.E.		Z	Valor p
Comportamiento en riesgo	13,2	4,5	9,5	4,5	-28,2	-3,925	0,000*
Comportamiento pro social	18,2	8,8	25,6	7,5	40,2	-4,021	0,000*

\* Valor  $p < 0,05$

El valor promedio del puntaje del comportamiento en riesgo, en ambas fases, indicó que los participantes se ubican en un nivel sin riesgo de comportamientos agresivos. En el caso del comportamiento prosocial, el valor promedio de los puntajes, advirtió de un nivel de comportamientos prosociales bajo a un nivel de prosocialidad alto. En este sentido, los resultados mostraron que el puntaje de la prueba de comportamiento en riesgo sufrió un decremento de 28,2% entre las fases. Por su parte, el puntaje total del comportamiento prosocial evidenció un incremento del 40,2 % entre fases. Por último, se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedio de las fases Pre y Post de ambas pruebas (Valor  $p=0,000$ ).

Esto indica que se debe tener en cuenta que al interior de las escuelas se vive un contexto histórico de cambio y de transformación en tiempos en los que se establece una “nueva sociedad” a partir de una etapa de configuración y de reconfiguración de los paradigmas, resultado de las dinámicas socioeducativas, en particular los comportamientos prosociales, que se enmarcan en discursos y en prácticas pedagógicas para responder a los nuevos retos y a los nuevos desafíos.

#### 4.1. Discusión de resultados

Los resultados evidenciados en el comportamiento en riesgo, en ambas fases, mostró que el grupo se ubicaba en un nivel sin riesgo de comportamientos agresivos; sin embargo, la docente manifestó la importancia de promocionar las conductas prosociales, debido a que, si se presentaban situaciones de agresividad, lo que influye en que en reiteradas ocasiones el ambiente se tornará hostil y no apropiado para el aprendizaje:

...las conductas pro sociales que sobresalen en el ser humano, las cuales se hacen aún más evidentes en un espacio escolar y en niños de edades de 5 a 9 años a través de situaciones manifestadas por otros en un ambiente de interacción constante, llevando de esta forma a el incentivo y la incrementación que se le debe dar a toda conducta encontrada en pro de dar una ayuda a un compañero cuando este lo necesite. Es así que la escuela es un ámbito en el cual se pueden diferenciar las múltiples relaciones construidas entre compañeros y maestros, e influir al igual que la familia, en el aprendizaje de conductas prosociales-altruistas en niños y jóvenes. (Caicedo, 2014, p. 33)

De otra parte, en la categoría del comportamiento prosocial, el valor promedio de los puntajes, advirtió un nivel de prosocialidad alto, lo cual hace diáfano la efectividad de la intervención con el proyecto pedagógico de aula como alternativa de intervención pedagógica.

Por supuesto, el trabajo se hace interesante al querer intervenir en la promoción de conductas prosociales, lo cual se evidenció en un incremento del 40,2 % entre fases, ya se evidencia que se cumplió el objetivo, al igual que se manifestó un decremento de 28,2% entre las fases, las conductas agresivas. De tal suerte, que se puede decir que a la vista de los datos queda corroborada la importancia de promocionar conductas pro sociales en los niños en la primera infancia para mejorar sus vínculos con sus pares. Asimismo, los niños de preescolar manifiestan conductas prosociales con una frecuencia muy alta en la cotidianidad. Por último, los datos estadísticos mostraron diferencias significativas en el promedio de las fases pre y post explicitando, con ello, el éxito en la intervención.

Así, los comportamientos prosociales son uno de los factores más importantes y evidentes que se dan dentro de la escuela; así, estos compartimentos se patentizan en innumerables formas que se ve representado en diversas situaciones que se dan cita dentro de este espacio escolar. De allí, que estos comportamientos les permitan a los estudiantes entender que existen con *otros* y que, a su vez, hay *otros* que entienden que él existe. Mediante estas manifestaciones se hace diáfano que los comportamientos prosociales, como una manera de expresión y comunicación dentro de la escuela, es parte intrínseca a las relaciones con el *otro* y que van hacia su reconocimiento.

Con todo, se evidencia, gracias a las observaciones hechas dentro de la investigación, la necesidad de reflexionar en torno a los procesos de socialización que se dan en el escenario educativo, pues estos están mediados, en muchas ocasiones, por la violencia, la agresión y el maltrato, lo que impide la visibilización del *otro*; esto es concordante con lo que dicen Corredor et al. (2013):

Esta capacidad pasa porque el alumnado respete las normas y los límites que hacen posible una convivencia adecuada; tenga un conocimiento preciso de sus sentimientos y emociones, sepa reconocerlas en sí mismo y en los demás, así como que manifieste autocontrol y empatía. También se les enseña aspectos básicos en la comunicación con los otros, a ser asertivos, a defender sus derechos y a establecer relaciones positivas con los demás. Se les educa desde el conocimiento de su propia imagen y se les orienta a quererse y valorarse. Todo esto dentro de un contexto de aprendizaje en las relaciones interpersonales. (p. 897)

En correlación a lo anterior, el sujeto formador debe pensar y repensar las perpetuas dinámicas con las que se aspira la transformación y superar las diversas necesidades y problemáticas que hoy enfrentan y que afectan a la humanidad, así resulta inevitable la modificación del discurso y la práctica pedagógica/educativa que configura el quehacer del educador o formador; en la que la visión sea holística tome al educando en todas las dimensiones: biológica, psicológica, social, cultural, espiritual e histórica, es decir, al sujeto como ser integral; más aún en el espacio educativo, donde sus dinámicas, muchas veces, escapan a la comprensión de los docentes.

Así, este debe tomarse como un espacio donde interactúan otras dinámicas y otras intenciones que desbordan los presupuestos de los adultos; asimismo, los procesos de transformación social y cultural que se vienen desarrollando en la actualidad están ligados a la forma cómo se presenta y cómo se representan las dinámicas dentro de la comunidad educativa. Pues es de tener en cuenta, que el ser humano es ser social por principio definitorio. Por lo tanto, debe entenderse las necesidades surgidas individual y colectivamente a partir de las conductas prosociales y así propiciar encuentros pertinentes para orientar y socializar con el sujeto que se forma y lograr, por

lo mismo, un reconocimiento del *otro*; porque, como bien lo dicen Deluque y Martínez (2016) las conductas agresivas: "...se incrementa cuando existen factores ambientales de riesgo en el contexto donde se desenvuelven los niños y estos pueden aprender de forma modelada por imitación de patrones negativos que refuerzan su comportamiento." (p. 72)

De esto, las conductas prosociales son uno de los factores con mayor peso para que esa interacción sea asertiva y que, asimismo, no se invisibilice al *otro*; pues de hacerlo se estaría demoliendo la subjetividad, y así la intersubjetividad. En este orden de ideas estas conductas en los estudiantes, dentro del constructo de la escuela, es una parte importante de las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, que tienen su génesis dentro del marco de referencia en la que los estudiantes se circunscriben. En razón de ello, las conductas prosociales permiten entender, aceptar y valorar, lo que conduce a que las interacciones sean armoniosas y asertivas en un nosotros:

Proponer un programa dirigido al fomento de las conductas prosociales en la edad preescolar en donde se ofrece al docente recursos con actividades lúdicas, cuentos, talleres, dinámicas, fichas, etc., permite que al niño se le facilite interiorizar los conceptos claves. Gracias a las actividades planteadas en el proyecto, los valores de la prosocialidad fueron comprendidos por los niños y lo más importante es que al final del proyecto intentan ponerlos en práctica en su vida, tanto en el colegio como en sus hogares y comunidades. (Hernández et al., 2011, p. 51)

Claro está, en la medida en que la interacción se sostenga con la visión de que son sujetos gregarios los que interactúan entre sí. Por su parte, las sociedades humanas son paradigmáticas, esto es que los caminos que la signan puede reconstituirse y reconfigurarse en la medida en que se

les dé más preeminencia a prácticas de inclusión, de pluralidad, de identidad y de valoración de las diferencias y es en la escuela que esto se puede incentivar. Con todo, las conductas prosociales dan significado y sentido a la realidad educativa y a la formación, más aún al reconocimiento del *otro*; todo ello gracias a la visibilización del *otro*, y esto reclama la transformación del pensamiento y la acción de las instituciones, la reestructuración de la escuela, y un cambio paradigmático en torno a estas conductas como campo ligado, de manera íntima de la acción pedagógica, lo que exige la formación de sujetos que visibilicen al *otro*, con el fin de consolidar la convivencia y lograr el desarrollo social. La escuela como escenario social donde confluyen diferentes actores sociales no escapa a esa realidad, es más, es el espacio donde se manifiestan conductas que reflejan la realidad de la sociedad.

Como se ha mostrado, la escuela es la llamada a tener una injerencia mayúscula en la formación de las personas, que tengan la capacidad de convivir de forma armónica y de asumir una posición crítica en relación a los casos de discriminación y de conflicto que se presentan en su cotidianidad. Con ello, las conductas prosociales son una de las instancias más importantes, desde la praxis educativa, para sustentar y solidificar la formación en la visibilización del *otro*; ya que esta se concreta en la interacción de seres humanos y en espacios cotidianos, que posibilitan la experimentación, la apropiación y la transformación de la realidad.

Aunado a lo anterior, se pudo observar que los niños no tienen mayor dificultad para ayudar a los demás; así, se explicita que tejen relaciones de amistad con otros de forma fácil. Asimismo, los niños se movilizan ante el dolor de otros niños. También se evidenció que los niños y las niñas entran en conflicto con sus pares y se reconcilian con la misma facilidad. Por otra parte, las

actitudes de los niños, hacia sus pares o hacia las actividades que desarrollan en su cotidianidad, parten de los intereses comunes y de sus propias expectativas.

A pesar de que los niños, en su mayoría, giran en tono a sus necesidades egocéntricas también, en menor medida, tratan de cuidar o ayudar al *otro* en momentos de sufrimiento. En esta medida, se pudo notar que el lenguaje que se empezó a utilizar fue más comedido imitando algunos de los personajes de los cuentos. Además, se notó un mayor trabajo en equipo, con lo que se generó el fenómeno de integración: aquellos niños que no eran tan hábiles, ni populares se lograron integrar al grupo, y aquellos que eran más hábiles y sobresalientes en sus relaciones eran más acogedores con estos niños que antes no se incluían; así pues, estos últimos ayudaban y se mostraban cooperantes y solidarios.

De igual manera, los niños se mostraron más prestos a brindar colaboración a la profesora: a entregar los materiales a sus compañeros, a tener un ambiente de aula agradable, etc., con ello la disciplina mejoró. Es de resaltar, que algunos niños asumieron el liderazgo y esto motivó a otros a querer participar, de forma activa, y en la consecución de los objetivos de las actividades. No sobra decir, que se explicitó que, después de la implementación del proyecto de aula, se mejoraron, de forma sustancial, las relaciones con niños de otros grados, así como con otros docentes. Las reglas de clase (sentarse bien, mientras se trabaja no están de pie, recoger los juguetes, ubicar sus materiales en un lugar determinado, etc.) los asumían con una mejor actitud, las recordaban unos a otros; esto se relaciona con lo que encontraron Vásquez et al. (2014):

...manifestaron conductas de ayuda con las personas que los rodean y con quienes comparten tiempo; este aspecto se encuentra motivado por las expresiones emocionales y sentimentales, específicamente, cuando se siente tristeza. Por consiguiente, los estudiantes refieren ser empáticos

y realizan conductas de ayuda, evidenciándose en el contacto con familiares, profesores, compañeros y demás personas que los rodean. (p. 212)

La propuesta del proyecto de aula posibilitó una diversidad de estrategias pedagógicas que enriquecieron el desarrollo de las clases y aportaron a una mejor concentración y atención de los estudiantes. En espacios fuera del aula se percibió una mejor convivencia y relaciones más cálidas entre los niños.

## **4.2. Conclusiones**

Promover las habilidades prosociales a temprana edad es una tarea de vital importancia, ya que se va a permear en el tiempo, y es una garante positiva en la adolescencia y adultez. Por lo que, dentro de este trabajo investigativo se confirma la relación que existe entre el desarrollo social, cognitivo y afectivo en la etapa infantil, y la adquisición de conductas prosociales que el niño pueda mostrar. Es pues menester decir que a los niños y niñas del grado preescolar, que participaron de la investigación, se pudo observar que la conducta que más se evidenció fue la ayuda de unos para otros, manifestada en el hecho de compartir sus loncheras, consolar al amigo cuando está triste, porque se golpeó o porque su mamá se fue, ayudar al compañero que se quedó un poco atrasado en su tarea, trabajar en equipo y colaborar para que todo salga bien; conductas estas que, a largo plazo, aportarán a la construcción de unas sanas relaciones y propiciarán una sana convivencia, ya sea en el ámbito escolar, familiar o social.

De igual manera, se evidenció la influencia de los cuentos como recursos pedagógicos en la promoción de la conducta prosocial, mediante la imitación y el análisis de las historias. Con la intervención pedagógica, de proyecto de aula para promocionar las conductas prosociales, se

fueron apropiando de las conductas prosociales y se demostraban en la cotidianidad independientemente del escenario, haciendo parte de sus recursos personales para establecer relaciones. Estos escenarios van permitiendo ir forjando carácter. Por lo tanto, se puede concluir que algunas conductas prosociales provienen de lo inculcado en el hogar, desde sus primeros años de convivencia con las personas que les rodean dentro de la familiar como génesis de la vida en sociedad.

Ahora bien, con base en la matriz de sistematización estadística, se puede concluir que los niños son capaces de transitar entre diferentes estados: de tener un comportamiento prosocial bajo a un comportamiento prosocial medio, de la misma manera que pueden pasar de un comportamiento prosocial medio a un comportamiento prosocial alto: esto permite reconocer que la propuesta de intervención, proyecto de aula, aportó a esta construcción. Así, con los datos recogidos en el diario de campo se pudo notar que tanto niños como niñas son dados a la ayuda sin importar el género en este caso puntual.

Con la implementación de este proyecto de aula, es de destacar, que se posibilitó la identificación de algunas conductas de riesgo, entre ellas: poca capacidad para compartir, lloran con facilidad cuando algún amigo no hace lo que desean, son bruscos en sus tratos con algunos compañeros. En este orden de ideas, también se identificó que algunos niños que fueron más prosociales mostraban una mejor disposición para liderar los juegos de una manera más equitativa. Se puede anotar que cuando se implementó el proyecto pedagógico, los estudiantes mostraron una mayor disposición a aprender las conductas prosociales, y la disminución de las conductas de riesgo.

Por supuesto, se debe concluir, después de realizar la investigación, que este tipo de proyectos aportan en la construcción de conductas prosociales dentro del contexto escolar; y es aún mucho más importante emprender este tipo de labores en pos de hacer del ciudadano un ser con la capacidad de entender que hay otros a su alrededor, y que esos otros lo completan. Es así, que este proyecto va en línea directa con lo que buscan las sociedades en la actualidad: ser más humanos. Otro aspecto que se evidenció, fue que después de aplicar el proyecto de aula se dieron más interacción entre los niños y se daban, más muestras de cariño, lo cual apporto a que las relaciones de amistad se fortalecieron.

#### **4. 3. Recomendaciones**

En la actualidad Colombia pasa por un momento de postconflicto, y el espacio educativo es un lugar ideal para la construcción de propuestas pedagógicas, creativas e innovadoras que tengan como objetivo la formación de ciudadanos no solo competentes cognitivamente, sino que sepan convivir en armonía con sus semejantes, puesto que esto, es posibilitar espacios de paz. En concordancia, existen diversas estrategias pedagógicas para trabajar con los niños en el aula, y en esta oportunidad se recomiendan los proyectos de aula como una herramienta eficaz para adquirir aprendizajes de conductas prosociales; lo cual se evidencia en los resultados. De suerte, que este tipo de trabajo con proyecto de aula traen consigo enormes ventajas en el quehacer docente en el preescolar; ya que se puede desarrollar de manera transversal con todos los pilares del trabajo pedagógico (arte, juego, literatura y exploración del medio) así como de todas las dimensiones (comunicativa, artística, personal – social, cognitiva y corporal).

Debido a que diferentes experiencias pedagógicas han dado buenos resultados con respecto a los aprendizajes mediados por los cuentos, se recomienda esta herramienta como medio para transferir enseñanzas y modelos de conductas. Entendiendo que el uso de los cuentos tiene varios elementos que los niños pueden aprovechar: para diversión, enseñanza, socialización, reflexión, establecer hipótesis, interiorización e imitación, se recomiendan, entonces los cuentos, como estrategia pedagógica.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. S. (2014). *Aprendizaje de conductas prosociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del "bullying"*. Universidad CES, Medellín.
- Alba, Y. C., Álvarez, A. L. y Daza, A. (2015). *Construcción de paz y convivencia en la escuela a partir de las narrativas de estudiantes que presentan dificultades relacionales y sus familias*. Universidad Pedagógica Nacional -UPN-, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Desarrollo socioafectivo reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Bogotá. Recuperado de: [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas\\_educativas/ciclos/desarrollo\\_socioafectivo.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf)
- Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S. y Horacio, F. A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Ardila, I. C. (2012). *Habilidades prosociales en la primera infancia para su articulación al grado primero*. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3). p. 239-76.
- Betancur, A. D., Mahecha, J. C., Ramírez, A. y Ruiz, S. (2005). Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial - Ejes, evaluación y efectividad. *Suma Psicológica*. 12(2), 127-155.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. I: Attachment. Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bueno, Á. (2011). La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. En Torrego, J. C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp. 89-124). Madrid: Fundación SM; Joaquín Turina.

- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caicedo, J. Y. (2014). *Fortalecimiento de las conductas pro sociales en los niños y niñas de la institución educativa técnico industrial Julio Flores sede Mariscal Sucre y Olga Forero de la ciudad de Chiquinquirá (Boyacá)*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD- Tunja.
- Calvo, P. y Marreo, G. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (7), 35-48.
- Carrasco, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*, Bogotá: Taurus.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Pragmática. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pragmatica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm)
- Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 883-894.
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.
- Cortina, A. (2007). Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI. *Proyecto Hombre*, (63), 27-38.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, (8), 377-383.
- Deluque, Y. y Martínez, K. (2016). *Efectividad de un programa para fomentar la conducta prosocial y reducir la conducta violenta en niñas y niños escolarizados de 4 a 5 años de edad*. Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Consistency and development of prosocial dispositions 1371. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology, 3. Social, emotional, and personality development*, (pp. 701-778). New York: Wiley.

- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-24.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Fultz, J., Batson, C. D., Fortenbach, V. A., McCarthy, P. M., & Varney, L. L. (1986). Social evaluation and the empathy–altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 761-769.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- García, M. (1998). Familia, escuela y democracia: Los pilares de la participación infantil. En: B. Abegglen y R. Benes, (Comp.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF.
- García, N. O. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13(1), 79-94.
- Gatica, F. A. (2015). *Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la ley SEP: diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves*. Santiago de Chile, Chile. Universidad de Chile
- Gaviria, E. (1996). Conflicto interpersonal en grupos de niños. En E. Colmenares (Coord.), *Etología, psicología comparada y comportamiento animal*. (pp. 459-482). Madrid: Síntesis.
- Guevara, M. P. (2009). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 128-136.
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Burgos, España: Universidad de Burgos.

- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández, P. A., Pérez, C. y Tapias, C. P. (2011). *Apuesta por la prosocialidad en el aula*. Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Antioquia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoffman, M. (1975). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-22.
- Jares, X. (1998). Educación y derechos humanos. *Cuadernos Bakeaz*, (29), 1-12.
- \_\_\_\_\_ (2001). Conflictos y experiencias de educación para la convivencia en el ámbito escolar. Ponencia. 12 Jornadas de consejos escolares de las comunidades autónomas y del estado. (pp. 71-99). Santiago de Compostela: Consejo escolar de Galicia.
- Jolibert, J. (2002), Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, (310) Barcelona.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Krevans, J., y Gibbs, J.C. (1997). Parents use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Lacunza, A. B. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Leal, P., Martín, I. y Pontes, R. (2005). *El cuento*. Mérida: Edere.
- McGinnis, E. y Goldstein, A. P. (s.f.). *Programa de habilidades para la infancia temprana. (La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil)*. Recuperado de: [www.oei.es/historico/inicial/articulos/habilidades\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/historico/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf)
- Marroquín, R. (2008). *Com-pósición juvenil: sistematización de un saber a favor de los derechos humanos en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional -UPN-, Bogotá.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: ediciones pedagógicas chilenas.
- Méndez, N. J. (2005). *Redes sociales una estrategia para la prevención de la delincuencia juvenil*. Universidad Industria de Santander, Bucaramanga.

- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá.
- Molero, C., Candela, C. y Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 325-353.
- Morishita, M. (1990). The influence of perceived mother model attitudes on children's aggressive or prosocial behavior. *Japanese Journal of Psychology*, 61(2), 103-110.
- Múgica, F. (2005). *Emile Durkheim: La constitución moral de la sociedad (III). Los elementos de la moralidad y la configuración social de la vida ética*. Pamplona, España: En: Cuadernos de anuario. Serie de clásicos de la sociología. No. 16.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Penner, L. & Finkelstein, M. (1998). Dispositional and Structural Determinants of Volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), pp. 525-37.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Piliavin, I. M., Rodin, J. y Piliavin, J. A. (1969). Good samaritanism: an underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 289-299.
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica pedagógica*, (21), 163-174.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Tejer la RED/3
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional desde los valores y actitudes prosociales*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Snyder, M., & Ickes, W. (1985). Personality and social behavior. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. (pp. 883-948). New York: Random House.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, (51), 815-822.

- Torres, C. I. (2007). *Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia. Manual para Agentes Educativos Socializadores -AES-* Bogotá: Ministerio de Protección Social Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Subdirección de Intervenciones Directas.
- Vargas, M. y Basten, M. (2013). Aplicación de la propuesta para fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años, de una institución privada de Heredia, por medio de talleres lúdicos-creativos. *Educare*, 17(3), 199-228.
- Vásquez, E. A. Caicedo, M. y Vivanco, N. (2014). Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. *Criterios*, 21(1), 207-223.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson educación.

## **Anexos**

### Anexo 1. Conductas prosociales evaluadas en el cuestionario

ÍTEM	Conductas prosociales
2	Trata de detener una pelea o disputa entre los niños/as
3	Se reanima fácilmente después de una dificultad o un disgusto
5	Comparte el material utilizado para una tarea
7	Invita a un niño/a que se mantiene apartado a jugar en su grupo
9	Trata de ayudar a un niño que está herido
12	Se excusa espontáneamente después de haber hecho un daño
14	Comparte las onces o la comida que tiene de más
16	Tiene respeto por los sentimientos del profesor
18	Deja de hablar cuando se le pide silencio
20	Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que otro niño/a dejó tirado
23	Aprovecha la oportunidad para valorar el trabajo de un niño menos hábil
25	Muestra simpatía hacia un niño/a que ha cometido un error
26	Expresa afecto
28	Ofrece ayuda a un niño/a que tiene dificultad con una tarea en clase
30	Evita que sus compañeros/as pelean entre sí
33	Puede trabajar fácilmente en un pequeño grupo con sus semejantes
35	Consuela a un niño/a que llora o que está agobiado
36	Se concentra en la elaboración de las tareas asignadas
37	Cumple eficazmente las tareas regulares (como ayudar a distribuir las onces)
39	Se pone a trabajar rápidamente
42	Aplauda o sonrío si alguien hace algo bien en clase
44	Se postula para ayudar a limpiar un estrago hecho por otro/a
46	Trata de ser equitativo en el juego
49	Defiende sus propios derechos, (por ej. Contra agresiones y su libertad de expresión)
50	Es dado a colaborar con el educador

**Tomado de Torres (2007, p. 58).**

### Anexo 2. Observación sobre el comportamiento de los niños y niñas en el medio educativo.

Categorías		
Comportamientos hacia las reglas establecidas con la docente.	Estos comportamientos indican si el niño o niña están a gusto con las peticiones de la maestra la rutinas y reglas establecidas en el aula y en el centro educativo.	<p>Muy agitado(a), siempre corriendo y saltando. No sabe cómo permanecer quieta/a.</p> <p>Inquieto. Varias cosas le preocupan</p> <p>Tiene respeto por los sentimientos del profesor.</p> <p>Deja de hablar cuando se le pide silencio.</p> <p>Desobediente.</p> <p>Dice mentiras.</p> <p>Es dado o dada a colaborar con el educador o adulto cuidador.</p>
Comportamientos académicos.	Están descritas por los comportamientos y actitudes del niño (a) frente al desempeño académico, puntualidad, autonomía, seguimiento de instrucciones, es decir todo lo que tiene que ver con la adquisición del aprendizaje.	<p>Se concentra en la elaboración de las tareas asignadas.</p> <p>Cumple eficazmente con las tareas regulares (como ayudar a distribuir las onces).</p> <p>Se pone a trabajar rápidamente.</p> <p>Abandona fácilmente una actividad</p> <p>Tiene baja capacidad de concentración en comparación con el grupo de niños/as de su edad: "No mantiene su atención continua en una misma cosa".</p>
Comportamientos de integración con sus compañeros.	<p>Se refiere a las relaciones y entendimiento de los niños y niñas entre sí, a la colaboración y participación del trabajo en grupo y a la capacidad de comunicación que presentan al expresar sus sentimientos e ideas.</p> <p>Esto nos permite apreciar los comportamientos pros sociales en riesgo en el desarrollo de las actividades pedagógicas dirigidas.</p>	<p>Comparte el material utilizado para una tarea.</p> <p>Invita a un niño o niña que se permanece apartado o aislado a jugar en su grupo.</p> <p>No es muy querido por los otros niños y niñas.</p> <p>Tiene tendencia a trabajar solo.</p> <p>Irritable. Se deja llevar fácilmente.</p> <p>Comparte las onces o la comida que tiene de más.</p> <p>Se muestra triste, desdichado(a), agobiado(a).</p> <p>Tiene tics nerviosos.</p> <p>Se muerde las uñas o los dedos.</p>
		<p>Maltrata con más frecuencia a los compañeros/as más débiles.</p> <p>Aprovecha la oportunidad para valorar el trabajo de un niño menos hábil.</p> <p>Muestra simpatía hacia un niño o niña que</p>

		<p>ha cometido un error.</p> <p>Expresa afecto.</p> <p>Ofrece ayuda a un niño o niña que tiene dificultad con una tarea en clase.</p> <p>Ayuda a un amigo o amiga que se siente enfermo.</p> <p>Tartamudea al hablar.</p> <p>Tiene otros problemas del lenguaje.</p> <p>Puede trabajar fácilmente en un pequeño grupo con sus semejantes.</p> <p>Maltrata, intimida a otros niños o niñas.</p> <p>Consuela a un niño o niña que llora o que está agobiado.</p> <p>No comparte los juguetes.</p>
		<p>Llora fácilmente.</p> <p>Desaprueba lo que hacen sus compañeros o compañeras.</p> <p>Aplauda o sonríe si alguien hace algo bien en clase.</p> <p>Es irrespetuoso con los otros compañeros.</p> <p>Golpea, muerde, da patadas a los niños o niñas.</p> <p>Defiende sus propios derechos (por ej. contra agresiones y su libertad de expresión).</p>
Comportamientos al exterior del centro educativo.	El patio del recreo, los corredores, el parque las fiestas los juegos etc. Que implican relación con todo el personal del medio escolar.	<p>Tendencia a tener miedo o a temerle a las cosas o situaciones nuevas.</p> <p>Trata de ser justo/a y equitativo/a en los juegos.</p>
Comportamientos sociales.	Se refieren a la manifestación de comportamientos pro social relacionados con presentación personal (limpieza) organización de sus objetos personales uso adecuado de sus juguetes, y materiales educativos, relaciones interpersonales.	<p>Trata de detener una pelea o disputa entre los niños o niñas.</p> <p>Se reanima fácilmente después de una dificultad o un disgusto</p> <p>Destruye sus propias cosas o las de los demás.</p> <p>Se pelea con los otros niños o niñas.</p> <p>Trata de ayudar a un niño o niña que está herido o enfermo.</p> <p>Se excusa espontáneamente después de haber hecho un daño.</p> <p>Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que otro niño dejó tirado.</p>

		Ha mojado (orinado) o ensuciado (defecado) su pantalón en el colegio.
		Se ofrece para ayudar a limpiar un estrago hecho por otro.

**Anexo 3. Instrumento No. 1: Cuestionario de evaluación del comportamiento de los niños-niñas de 4 a 6 años**

Nombre del niño/a: \_\_\_\_\_

Nombre de quien elabora la evaluación: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_ Nombre del Centro Educativo \_\_\_\_\_

INDICADORES	No Presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional 1	Comportamiento frecuente 2	Para fines de análisis (Observaciones)
1. Muy agitado(a), siempre corriendo y saltando. No sabe cómo permanecer quieta/a. 2. Trata de detener una pelea o disputa entre los niños o niñas. 3. Se reanima fácilmente después de una dificultad o un disgusto 4. Destruye sus propias cosas o las de los demás. 5. Comparte el material utilizado para una tarea. 6. Se pelea con los otros niños o niñas. 7. Invita a un niño o niña que se permanece apartado o aislado a jugar en su grupo. 8. No es muy querido por los otros niños y niñas. 9. Trata de ayudar a un niño o niña que está herido o enfermo. 10. Inquieto. Varias cosas le preocupan. 11. Tiene tendencia a trabajar solo.				

<p>12. Se excusa espontáneamente después de haber hecho un daño.</p> <p>13. Irritable. Se deja llevar fácilmente.</p> <p>14. Comparte las onces o la comida que tiene de más.</p> <p>15. Se muestra triste, desdichado(a), agobiado(a).</p> <p>16. Tiene respeto por los sentimientos del profesor.</p> <p>17. Tiene tics nerviosos.</p> <p>18. Deja de hablar cuando se le pide silencio.</p> <p>19. Se muerde las uñas o los dedos.</p> <p>20. Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que otro niño dejó tirado.</p> <p>21. Desobediente.</p> <p>22. Maltrata con más frecuencia a los compañeros/as más débiles.</p> <p>23. Aprovecha la oportunidad para valorar el trabajo de un niño menos hábil.</p> <p>24. Tendencia a tener miedo o a temerle a las cosas o situaciones nuevas.</p> <p>25. Muestra simpatía hacia un niño o niña que ha cometido un error.</p> <p>26. Expresa afecto.</p>				
---	--	--	--	--

<p>27. Dice mentiras.</p> <p>28. Ofrece ayuda a un niño o niña que tiene dificultad con una tarea en clase.</p> <p>29. Ha mojado (orinado) o ensuciado (defecado) su pantalón en el colegio.</p> <p>30. Ayuda a un amigo o amiga que se siente enfermo.</p> <p>31. Tartamudea al hablar.</p> <p>32. Tiene otros problemas del lenguaje.</p> <p>33. Puede trabajar fácilmente en un pequeño grupo con sus semejantes.</p> <p>34. Maltrata, intimida a otros niños o niñas.</p> <p>35. Consuela a un niño o niña que llora o que está agobiado.</p> <p>36. Se concentra en la elaboración de las tareas asignadas.</p> <p>37. Cumple eficazmente con las tareas regulares (como ayudar a distribuir las onces).</p> <p>38. No comparte los juguetes.</p> <p>39. Se pone a trabajar rápidamente.</p> <p>40. Lloro fácilmente.</p> <p>41. Desaprueba lo que hacen sus compañeros o compañeras.</p> <p>42. Aplaudes o sonrías si alguien hace algo bien en clase.</p>				104
--	--	--	--	-----

<p>43. Abandona fácilmente una actividad.</p> <p>44. Se ofrece para ayudar a limpiar un estrago hecho por otro.</p> <p>45. Es irrespetuoso con los otros compañeros.</p> <p>46. Trata de ser justo/a y equitativo/a en los juegos.</p> <p>47. Golpea, muerde, da patadas a los niños o niñas.</p> <p>48. Tiene baja capacidad de concentración en comparación con el grupo de niños/as de su edad: "No mantiene su atención continua en una misma cosa".</p> <p>49. Defiende sus propios derechos (por ej. contra agresiones y su libertad de expresión).</p> <p>50. Es dado o dada a colaborar con el educador o adulto cuidador.</p>				
<p>¿Hay otros comportamientos importantes para señalar en este niño?</p>				

---



---



---



---



---

## **Anexo 4. Proyecto pedagógico de aula.**

### **I. Identificación**

**Nombre del proyecto:** *Los cuentos nos cuentan... ¡y luego yo cuento!*

**Nivel:** Preescolar **Grupo:** OC **Agente educativo:** Martha Lucía Gómez Acosta.

**No. Estudiantes:** 21.

**Fecha de inicio:** agosto de 2017. **Fecha de terminación:** Nov. 17 de 2017

**Resumen:** preguntas imágenes Gallinita Roja □ tigre y el ratón

### **II. Diagnóstico o antecedentes ( marco contextual)**

Durante el año escolar se han presentado diferentes comportamientos agresivos que requieren ser atendidos para ser modificados, entre ellos están los empujones cuando se quiere un lugar, acciones no adecuadas como arrebatar los juguetes, su comunicación se da a través de gritos, hecho evidente cuando no son complacidos, se descalifican cuando realizan sus trabajos, tienen dificultad de decir lo que les molesta y presentan acciones bruscas. Las anteriores conductas interfieren en el buen desarrollo de las clases y en el ambiente de aula, es por este motivo que se considera que es una problemática a mejorar al interior del aula.

### **III. Justificación**

Este proyecto está encaminado a que los niños y niñas adquieran conductas prosociales, que les van a permitir tener una comunicación asertiva, ser más empáticos y solidarios, ayudando, de

esta forma, a enriquecer sus relaciones interpersonales, al tiempo que les da herramientas para enriquecer sus diferentes relaciones. En este orden de ideas, con el diseño del proyecto se posibilitará la integración de otros aprendizajes que potencien su desarrollo. Dentro del desarrollo del proyecto se espera que cada actividad o espacio pedagógico posibilite el aprendizaje de nuevos comportamientos, que propendan por enriquecer sus relaciones con sus pares y a crear un ambiente de aula más saludable; de igual manera en esta primera fase se ampliarán a una red textual que vaya en el marco del proyecto, en este caso fomentar la adquisición de conductas prosociales.

#### **IV. Formulación del problema:**

¿Los cuentos nos pueden enseñar a ser mejores amigos?

#### **V. OBJETIVOS**

##### **Objetivo general**

- ✓ Promover conductas prosociales en los niños mediante la literatura infantil (cuentos).

##### **Objetivos específicos**

- ✓ Utilizar los cuentos como mediación pedagógica para mejorar el ambiente del aula.
- ✓ Ofrecer recursos que posibiliten en los niños y niñas la habilidad de comunicación adecuada que aporte a la construcción de relaciones sanas.

- ✓ Empoderar a los niños y niñas de herramientas que le permitan ser asertivos con toda la posibilidad de expresar sus sentimientos de manera correcta y natural.
- ✓ Mejorar el ambiente del aula.
- ✓ Propiciar la participación de los niños y niñas en la construcción del proyecto.
- ✓ Propiciar los espacios para ir construyendo un cuento para enseñarle a otros sobre como tener amigos.

## **VI. Diagramación**

### **Conocimientos previos.**

En la presentación de la propuesta al grupo se ilustrará con imágenes similares de situaciones que se han presentado al interior del aula, se permitirá que las comenten y puedan dar opiniones y narren lo sucedido (lo que creen ellos que ha pasado, sus hipótesis) para así reconocer los saberes previos frente a las diferentes situaciones conflictivas que se evidencian, inicialmente como algo que pasa en otros lugares, poco a poco se les preguntará si esas situaciones se parecen a las vividas al interior del salón, pidiéndoles que puedan dar ideas de cómo podemos mejorar, evitar o qué hacer para que esas situaciones de tensión, peleas por juguetes u otras no vuelvan a pasar; acto seguido, se escribirán las ideas propuestas por el grupo, así como las ideas de trabajo y sus preguntas. De igual forma, se presentará el proyecto y también se les preguntará, a los padres de familia, a través del cuaderno de notas, para que también nos den sus ideas frente a la situación, cada aporte del grupo y de los padres de familia se registrarán para ser retomado como ideas de trabajo. Ante la presentación de las imágenes la lectura que le dieron fue:



Los dos niños quieren el oso; un niño le está quitando el juguete a otro niño; el niño de rojo le quiere quitar el osito al otro niño



Están peleando porque se hizo en la fila de primero; están peleando porque el otro niño le tiró la maleta al piso.



La niña tenía el cuento primero y el niño se lo quiere quitar; no, el cuento lo tenía el niño primero y la niña se lo quiere quitar; el cuento es de la niña y él se lo quiere quitar.



El niño lo está gritando y el otro niño lo va a golpear; él le dice que le dé permiso y él no se quiere quitar, entonces le grita.



El niño la está gritando para que no lo moleste más; la grita para que deje de llorar, porque no para de llorar.



El niño está triste y la niña lo está molestando, haciéndole musarañas; la niña le hace así porque ella ganó una carrera en física.



La niña se está burlando del niño porque ella ganó en física; la niña es grosera con el niño, se está burlando.

Les dije que justos íbamos a inventar un cuento de lo que podría haber pasado en una de las imágenes, pero primero hice preguntas como: dónde ocurrió la historia, qué nombre tenían los personajes, por que ocurrió lo que estamos viendo, y cómo pudo terminar en un cuento con un final feliz. Después de dársele respuesta a estas preguntas, les fui dando conectores para crear una historia junto con el grupo. Acto seguido, les dije que esa historia podría haber ocurrido de otra manera si tan solo uno o los dos niños tuviera otros comportamientos, que es lo que todos podemos aprender, las preguntas al grupo son:

¿Cómo creen ellos que estas situaciones no deberían de ocurrir? Las respuestas de ellos, fueron:

- No pelear.
- Respetándonos.
- Hablar con la profesora cuando algún compañero nos hace algo y no golpearlo.
- No jugar con los niños que pelean

Razones por las que esto pasa: ¿Por qué creen ustedes que estos niños o nosotros hacemos esto?

- No nos quieren algunos amigos.
- Hay amigos que no saben cuidar a los amigos.
- Hay niños que no quieren compartir

¿Cómo podemos mejorar y ser mejores amigos?

- Poner la queja a la mamá.
- Al que moleste y pelee no sale al descanso

¿Quién nos puede enseñar a ser mejores amigos, dónde podemos aprender a ser mejores amigos?

- La mamá.
- La profesora.
- Un médico.
- Un policía

Y la profe también da una idea: a través de algunos cuentos. Durante el proyecto algunos de estos personajes serán involucrados, para que nos enseñen a ser mejores amigos.

## **VII. Hipótesis (lo que creen y/o quieren saber)**

La propuesta pedagógica de los proyectos de aula puede surgir desde el interés expreso de los estudiantes y, también, puede darse por una problemática evidente en el grupo, en este caso la presentación de la docente les permite reconocer que existe una situación al interior del grupo que requiere sea mejorada, ya que se están generando diversas situaciones inadecuadas, como malos tratos, uso de palabras descalificadoras, falta de reconocimiento por el *otro*; para ello se le presenta al grupo una serie de ilustraciones, en las que se pueden observar algunas de estas situaciones y acciones negativas.



De esta forma, el grupo puede apreciar situaciones similares a las vividas en el aula, al ir observándolas deberán levantar la mano para expresar lo que creen que está ocurriendo en la imagen y por qué. A la vez que se les va preguntando si esa situación ha sido experimentada con algún compañero en el salón. Cuando el grupo haga el debido reconocimiento, de esas mismas situaciones al interior del grupo, se les hará la pregunta: ¿cómo creen que podemos solucionar estas situaciones?, o ¿de dónde podemos aprender otras formas para tratar a los amigos? Es necesario aclarar que se les motivará a que puedan expresar ideas frente a las preguntas.

### **VIII. Comprobación (lo que aprendieron)**

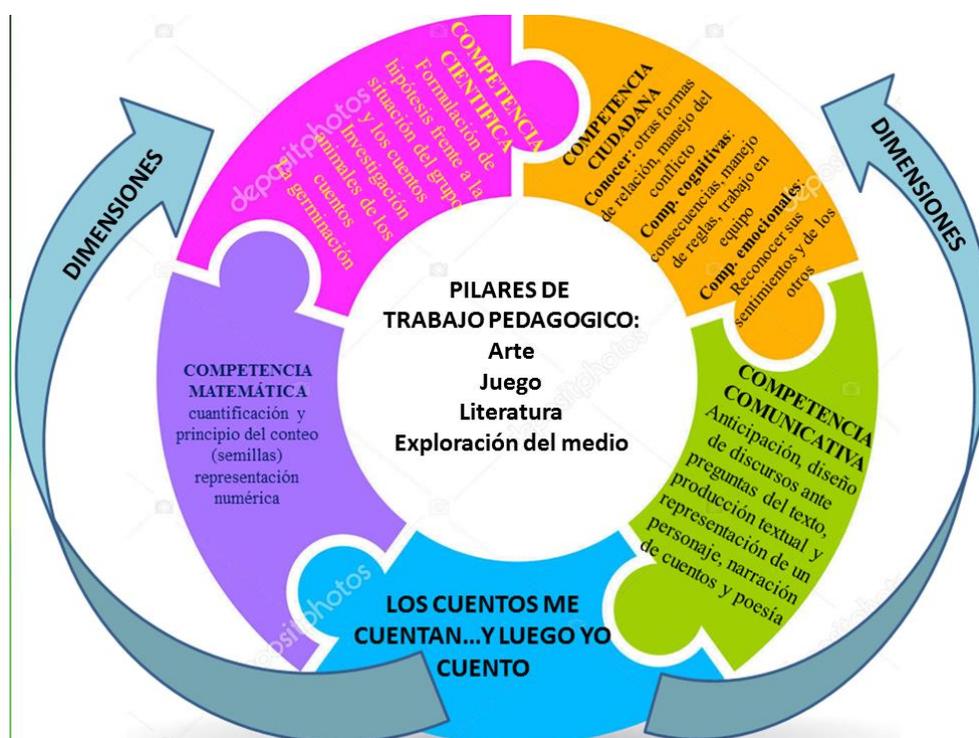
- **Competencias ciudadanas:** después de la presentación del cuento y de ver las diferentes emociones, se aplicará la rejilla de registro No. 2 de desempeños retomado del documento No. 13, en el que se da cuenta de la identificación de emociones y reconocimiento de la perspectiva del otro, con sus respectivos descriptores. (ver anexo 1)

Ya que se realizaron observaciones del grupo en diferentes escenarios: descanso: parque de juegos, el aula y actividades en la cancha (clase de educación física), donde se pudo evidenciar las situaciones de conflicto, de igual forma serán los escenarios en los cuales, después del proyecto de aula, se volverá a observar y a registrar comportamientos puntuales que den evidencia del impacto que ha tenido el proyecto, y volver a diligenciar el cuestionario aplicado al inicio del proceso, lo cual permitirá evidenciar, en sus interacciones, otras formas de reacción ante una situación tensa, y recursos para manejar el conflicto, así como reconocer las consecuencias de sus actos, reconocer las reglas al interior del grupo y la importancia del trabajo en equipo ante algunas actividades que les beneficien a todos.

- **Competencias matemáticas:** al retomar el cuento de la Gallinita Roja se darán algunas semillas a cada uno para establecer conteo, hacer registro gráfico de lo que sucede en el tiempo con ella al sembrarlas, conteo de las semillas que germinan, descripción de las características (más alta que, más bajita que).
- **Competencias comunicativas:** a través de los cuentos se podrá establecer la anticipación de situaciones que no conozcan y que ellos pudieran plantear, poder dar respuesta a las preguntas que se van dando en el transcurso de la lectura, producir su propio cuento a partir de lo aprendido a través del proyecto y, al final del proyecto, asumir un rol de un personaje de alguno de los cuentos y plantear una lectura del mismo al público.
  - Formulación de hipótesis frente a la situación del grupo y los cuentos.
  - Investigación de los animales de los cuentos.
  - La germinación.

- **Competencia científica:** poder plantear hipótesis frente a situaciones de conflictos al interior del grupo y de las historias narradas, investigación de los animales de los cuentos, para saber un poco más de ellos, vivir y reconocer el proceso de germinación como un proceso que requiere cuidados y donde se evidencia resultados.

IX. **Variables (ejes temáticos a desarrollar)** Retomado del documento No. 13 Aprender y jugar y la cartilla de las competencias ciudadanas



### Los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- que se van a trabajar

2. Propósito: las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
- 3.1. Toma decisiones frente a algunas situaciones. explica las razones por las que hace una elección cuando opina sobre lo ocurrido en el cuento de la gallinita roja.

- Muestra iniciativa en la realización de actividades de conteo en el cuento de la gallinita roja.
- Demuestra constancia al realizar sus actividades en el proceso de cuidado de la germinación de la semilla en el cuento de la gallinita roja

**Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.**

- Manifiesta sus gustos y disgustos frente a diferentes situaciones y reconoce paulatinamente sus emociones y las compara con las situaciones que se presentan en el cuento del tigre y el ratón.

**Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.**

- Propone su punto de vista en espacios de construcción colectiva evidenciados en la siembra de la semilla.
- Reconoce que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y los escucha al participar de las lecturas de los cuentos y estar atentos a la lectura de estos.
- Acepta sus equivocaciones y busca restablecer las relaciones cuando, por alguna razón, incumple sus acuerdos, permitiéndose retomar lo aprendido a su vida cotidiana con situaciones que se dieron en los cuentos el tigre y el ratón y la Gallinita Roja.
- Muestra respeto por los acuerdos de convivencia que se construyen en su familia, con sus pares y otros miembros de su comunidad relacionándolos con algunas de las escenas de los cuentos el tigre y el ratón y la gallinita roja con la vida real

**Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.**

- Comprende que una misma situación puede generar reacciones diferentes en las personas, esta comprensión se puede notar en los aportes que hacen en los conversatorios de los cuentos respondiendo preguntas desestabilizadoras.
- Asume actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa como la siembra y cuidado de las semillas.
- Reconoce que existen diversos seres vivos, a los cuales conoce, como son los animales salvajes y las plantas.

4. Propósito: las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

**Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.**

- Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).
- Establece relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés como la amistad, la importancia de colaborar y trabajar en equipo; como lo menciona el cuento de la gallinita roja.

**Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.**

- Escribe su nombre propio con las letras que conoce relaciona y compara las letras de su nombre con las letras de los títulos de los cuentos la gallinita roja y el tigre y el ratón.

5. Propósito: las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

**Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.**

- Crea ambientes haciendo uso de objetos, materiales y espacios, mediante las manualidades títeres y pinturas de los personajes de los dos cuentos trabajados.
- Muestra atención y concentración en las actividades que desarrolla al escuchar los cuentos, colorear y dibujar los personajes.
- Participa en el desarrollo de actividades en espacios libres y naturales.
- Cooperar con otros haciendo uso de su imaginación, para identificar soluciones alternativas a los desafíos que crea o se le plantean, da participación a otros niños respetando el turno para hablar de los cuentos en los conversatorios con la profesora

**Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.**

- Determina cuántos objetos conforman una colección a partir de la enumeración de los momentos en la germinación de la semilla.
- Comprende situaciones que implican agregar y quitar y propone procedimientos basados en la manipulación de objetos concretos o representaciones gráficas de los personajes de los cuentos trabajados

**X. Estrategias de acción (propuestas o actividades a desarrollar) desde el lenguaje y las competencias ciudadanas**

- Selección de textos de acuerdo al tema de interés prosocialidad.
- Descripción de imágenes e interpretación de textos narrativos el tigre y el ratón y la gallinita roja.
- Presentar diferentes tipos de textos.
- Reconoce las emociones de los personajes y establece hipótesis de sus conductas del tigre del ratón y de la gallinita y sus amigos.
- Expresa estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral.
- Identifica los conflictos presentados en los cuentos El Tigre y el ratón y la Gallinita Roja.
- Reconoce la importancia del trabajo en equipo y lo aplica en sus acciones diarias, relacionándolo con el cuento de la gallinita roja y las vivencias de la cotidianidad.
- Participa en conversación y respeta el turno cuando se hacen conversatorios y preguntas movilizadoras de los cuentos.
- Narra cuentos siguiendo la secuencia y el orden de las ideas el tigre y el ratón y la gallinita roja.
- Reconoce las consecuencias de sus palabras y acciones de sí mismo y las relaciona con los personajes de los cuentos.
- Recrea un personaje desde su expresión verbal y gestual, transmitiendo las emociones del momento mediante dramatizados de los cuentos.

**Desde las matemáticas:**

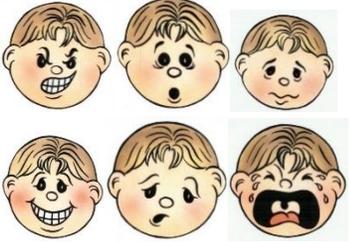
- Utiliza los cuantificadores más que, menos que.
- Recoge datos de las semillas que están germinando y se expresan en un gráfico estadístico.
- Reconoce las características de las semillas y lo expresa en atributos: más alta, más baja, haciendo comparaciones.

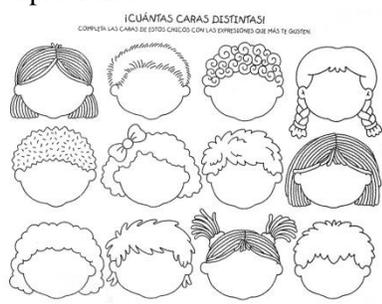
**Desde lo científico:**

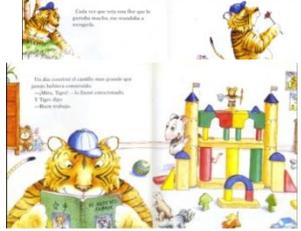
- Distingue entre plantas y animales y establece las diferencias de los animales de los cuentos
- Reconoce ciertas características de los animales vistos en los cuentos
- Vivencia el proceso de germinación y hace registros gráficos de lo sucedido

**XI. CRONOGRAMA (Elaborarlo por mes)**

<b>FECHA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>
Agosto 14, 16 y 18 Agosto 22, 23 y 24	Registro de comportamientos y actitudes dadas en diferentes escenarios: aula, descanso: parque de juegos y la cancha (clases de educación física)	Hojas Lapicero Cámara
Agosto 28, 29 y 30	Registro del cuestionario, con la participación de la docente de educación física y la docente titular.	Tabla de registro 21 cuestionarios Lápiz Borrador
Septiembre 4	Presentación de la carátula, título, personajes y autor (bibliografía de la autora) Retomar los personajes para hacer una descripción de lo que ellos ven y conocen de ellos. Poder reconocer semejanzas y diferencias. Se les preguntará si ellos saben de qué familia son, ya que existen diferentes familias de animales.	Ilustraciones de todo el cuento del Tigre y el ratón Bibliografía de la autora Ilustraciones de los personajes (para apreciar colores, tamaños y formas)

	<p>Por ejemplo la familia de los animales salvajes y los domésticos, se hablará de las características de cada grupo, y luego se presentará la familia a la cual pertenece el ratón (roedores).</p> <p>Se tendrán dibujos de ambas familias domésticos y salvajes, para que ellos los dibujen donde creen que va el tigre.</p> <p>Se tendrán fotos de los animales reales y ellos identificarán los colores y se hablará de las semejanzas y diferencias entre ellos, teniendo en cuenta las características ya antes descritas.</p> <p>Se tendrá dibujado un tigre y alrededor deberán dibujar otros animales que hagan parte de la familia de los salvajes y el medio donde viven.</p>	 <p>Hojas Lápices Borrador</p> 
Septiembre 5	<p>Presentación por imágenes del cuento el Tigre y el Ratón, primera <i>parte...tengo un amigo... y tenemos un problema.</i></p> <p>Descripción de quién es un amigo</p> <p>Quién es tu mejor amigo en la escuela. Dibujo</p> <p>Poema Tengo un amigo</p> <p>Tarea para casa: Terminar de hacer la lista sobre qué hay que hacer para tener amigos.</p> <p>Ideas del grupo</p> <p>Ser amable</p> <p>No pelear</p> <p>Respetar</p>	<p>Ilustraciones</p> <p>Poema</p> <p>Lápices</p> <p>Cuadernos</p> <p>Borradores</p> <p>Tablero</p>
Septiembre 6	<p>Seguir lectura del cuento...y tenemos un problema...</p> <p>Cuando el ratón plantea que ellos tienen un problema se le preguntará al grupo: qué es un problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cómo creen que ellos se convirtieron en buenos amigos.</li> <li>- Si Tigre y Ratón son muy buenos amigos cuál crees que es el pequeño problema</li> <li>- Por qué crees que dos amigos pueden tener problemas</li> <li>- Cuáles son los pequeños problemas que puedes tener con tus amigos.</li> </ul> <p>Descripciones de problemas que viven los amigos, maneras de solucionarlos, aportes de todo el grupo.</p>	 <p>Ilustraciones antes vistas</p> <p>Ilustraciones con diferentes expresiones gestuales, donde se evidencien algunas emociones</p> 

	<p>Retomamos las ilustraciones antes vistas para hablar de las situaciones que se evidencian y, de igual forma, de las expresiones gestuales y posibles expresiones verbales que se dieron en medio de la situación, este momento del cuento permitirá hablar de las diferentes emociones que todos tenemos, ellas no son malas, sino que debemos saber controlar la manifestaciones que se dan. Y ante cada ilustración se les permitirá que ellos den otras alternativas de solución, construyendo juntos algunas ideas claves.</p> <p>Se hablará de algunos elementos de la comunicación asertiva: hablar siempre con tranquilidad, evitar decir palabras que hagan sentir mal a los amigos, cuando alguien está enojado dejarlo solo, los objetos son del que primero los cogió y él tendrá la libertad de prestarlo o no, o de luego darle el turno de usarla.</p>	<p>Tablero Marcador Completar unos rostros con diferentes expresiones</p> 
<p>Septiembre 7</p>	<p>De nuevo todas las imágenes del cuento estarán en el tablero</p> <p>Dos nuevos momentos de la lectura del cuento y preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuál crees que es la mejor manera para que Tigre y Ratón quedaran contentos después de comer el bizcocho.</li> <li>- Qué harías si fueras a comer un bizcocho con tu amigo y él decide partir el pedazo más grande para él.</li> </ul> <p>Actividad para compartir, se harán por parejas y a cada una se le entregará un masmelo (rectangular) para que compartan, cada pareja establecerá la forma de hacerlo.</p> <p>Durante el día deberán estar juntos como estaban Tigre y Ratón.</p> <p>Diseñarán un trabajo gráfico juntos para presentar a los demás compañeros.</p>	   

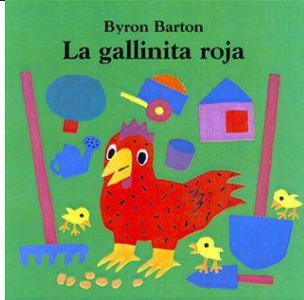
<p>Septiembre 8</p>	<p>Nuevos momentos de la lectura del cuento y preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-En las situaciones anteriores ratón decía: “qué podía hacer yo, tan solo era un ratón pequeño.</li> <li>- Qué crees que podrá hacer el Ratón ahora.</li> <li>- Qué crees que debe hacer Tigre.</li> </ul> <p>En esta parte entra todo lo que se conversó previamente sobre cómo ser un buen amigo, las palabras que se construyeron en grupo y las que escribieron desde la casa.</p> <p>Y otro tema a tratar es tener la posibilidad de decir NO a alguien que me pueda estar molestando, que aunque quiera si me está haciendo daño o hace algo que no me agrada, yo pueda decir basta.</p> <p>Un tema dentro de este tópico es todo lo que respecta a la prevención de abuso sexual, utilizando estas ilustraciones, y se les preguntará si conocen o les ha pasado situaciones donde alguien los haya incomodado o los haya intentado tocar, se permitirá el espacio para que ellos hablen.</p> <p>Retomaremos la canción que Corina (compañera venezolana) nos ha enseñado: <i>“Nadie puede tocar mi cuerpo soy la casita de Dios, y mis partes privadas solo las toco yo, y si alguien lo intentará esta es la lección, decir un fuerte no, escapar y dar la información”</i>.</p> <p>Se hablará de las partes privadas, preguntando con que nombre las conocen, y cuáles son los nombres correctos (pene, testículos y vagina).</p> <p>Se presentará rompecabezas del cuerpo en madera para armar en equipos.</p> <p>Se entregará una hoja en la que aparece un niño o niña solo con ropa interior y ellos deben diseñarle una prenda de vestir utilizando papel silueta.</p>	      <p>Ilustraciones Rompecabezas del cuerpo Hojas fotocopiadas Lápiz Papel silueta Ega.</p>
---------------------	---	---



	<p>- Crees que es difícil perdonar.</p> <p>Aunque en el cuento no está descrito un momento donde Tigre le pide perdón a Ratón, se agregará en la narración, y donde Ratón expresa que sí lo perdona.</p> <p>Se les preguntará qué significa perdonar.</p> <p>Si ellos han pedido perdón o les han pedido a ellos perdón. ¿Los han perdonado?</p> <p>Cómo se han sentido cuando los han perdonado</p> <p>A alguien no lo han perdonado o no ha perdonado a alguien</p> <p>Se les preguntará si hoy deben pedirle perdón a algún amigo del salón, y que lo pueda hacer en ese momento, y si puede con un gran abrazo de oso. Se dará el espacio para este encuentro de amigos. Luego se motivará a todos a abrazarse y decirse que se quieren y que quiere ser un buen amigo para él o ella.</p> <p>En esta oportunidad se motiva para que en el descanso pueda compartir con algún amigo que no haya salido a jugar, la docente dará ideas de compañía.</p> <p>Después del descanso, por equipos, se diseñará juntos en un pliego de papel bond todo el escenario del Tigre y el Ratón y dibujarán todo lo que recuerden que hasta el momento ha pasado en el cuento.</p>	 <p>Ilustraciones</p> <p>Pliegos de papel bond</p> <p>Colores</p> <p>Lápices</p> <p>Sacapuntas</p> <p>borrador</p>
Septiembre 13	<p>Al presentar la última parte del cuento se mostrará solo la imagen, para preguntarles quién cree que es este nuevo personaje.</p> <p>Qué está pasando en esta escena.</p> <p>Cuál podría ser el final del cuento según lo que leímos.</p> <p>Qué crees que deben hacer con el nuevo amigo.</p> <p>A cada uno se le entregara una hoja para que dibujen los personajes de los cuentos, y será la llevaran a sus casas para que sus padres escriban el cuento al lado derecho.</p>	 <p>Ilustración</p> <p>Hojas impresas para dibujar los personajes y que escriban el cuento los padres</p> <p>Lápices</p> <p>Borrador</p> <p>Sacapuntas</p>
Septiembre 14	<p>Cada uno se le dará una cartulina donde deberán dibujar los personajes del cuento, teniendo en cuenta el tamaño de cada uno, para que luego los colorean y los recorten para pegar en un palillo</p>	<p>Cartulina</p> <p>Lápices</p> <p>Borrador</p> <p>Sacapuntas</p>

	<p>y poder diseñar títeres planos, cada uno hará la presentación de su cuento como desee hacerlo y donde se evidencie un problema y cómo lo solucionaron.</p> <p>Para esta presentación se tendrá una sábana como teatrino.</p> <p>Se pedirá permiso en los demás grupos para que en cada uno de primaria se puedan presentar sus títeres, ya que son 5 grupos, en cada uno se presentará de 4 y uno de 5 niños. (Esperando que todos deseen hacerlo)</p> <p>Se les dirá que al día siguiente tendremos la fiesta de los amigos y cada uno deberá traer algo para compartir con el amigo, al cual le diseñó la tarjeta.</p>	<p>Colores</p> <p>Tijeras</p> <p>Ega</p> <p>Sábana</p>
Septiembre 15	<p>Se tendrá decorado el salón con corazones de colores y bombas de colores.</p> <p>Al inicio de la jornada se retomará todo lo aprendido del cuento el tigre y el ratón.</p> <p>Se presentarán algunas imágenes del cuento donde se hizo énfasis para recordar qué nos enseñó este cuento para poder ser un buen amigo:</p> <p>La primera ilustración es donde aparece el Tigre y el Ratón recordando que podemos ser amigos aunque seamos muy diferentes, como lo son el Tigre y El Ratón.</p> <p>Algunas expresiones de ratón cuando Tigre lo mandaba a hacer algo:</p> <p>Reconocer que en los juegos se deben de turnar las ideas y los personajes, también la importancia de utilizar con nuestros amigos palabras de cortesía/ <b>hablar gentilmente</b>: como son: por favor, gracias, permiso, me prestas.</p> <p>De igual forma, que además de hablar gentilmente se pueden expresar cosas agradables, con un tono de voz suave, ellos podrán hablar de las palabras que sus amigos o ellos han utilizado que es hablar gentilmente o con cortesía, también hace parte que estemos contentos por las cosas buenas que le pasen a nuestros amigos, ganó un premio y poder felicitarlo, trajo un nuevo juguete se lo admiro, puedo estar feliz por mi amigo porque él está</p>	<p>Bombas</p> <p>Corazones de Cartulina</p> <p>Cinta</p> <p>Tarjetas diseñadas</p> <p>Helado para celebrar ser buen amigo y tener amigos</p>

	<p>feliz o felicitarlo si hace un gol o hace sus trabajos...</p> <p>En la relación de amigos del Tigre y el Ratón podemos ver unas expresiones que evidencian un trato en particular:</p> <p>“por ejemplo cuando se ve que Tigre lo tira a que le coja una flor”, cuando Tigre apreciaba la flor y él iba adelante y ratón atrás, cuando al partir el biscocho le daba una pequeña parte a ratón, cuando ratón le presentó su castillo y Tigre le respondió, pero no lo miró (los niños expresaron que lo ignoró), es hablar de la importancia de una expresión del cuerpo cuando hablo con alguien también con mi cuerpo y mis gestos muestro amabilidad, y hay gestos agradables (abrazos, palmada en la espalda de motivación, caricias suaves...) y desagradables (pellizcos, punta pies, empujar...), ellos expresaran otras, estos gestos tienen que ver con <b>contacto físico suave</b>.</p> <p>Y reconocer que cuando algún compañero hace cosas que no me agradan o me hacen sentir mal podemos hacer un alto, miremos lo que dijo Ratón a Tigre: “no más Tigre ya no eres mi amigo”, qué comportamiento pudiera haber tenido Ratón no tanto de enfado, pero sí diciendo no más; es plantear que se tiene la posibilidad de decir <b>no me molestes</b>, de decir no, no me agrada eso que me dices, o eso que haces, y si el compañero no deja de hacerlo se lo digo a la docente. Debo saber que si mi amigo dice no, yo debo parar, ya que mi deseo es que él se sienta bien y cómodo.</p> <p>Cada imagen se ubicará en el tablero y nos tomaremos de las manos para hacer un círculo y donde todos se puedan mirar, expresando a los demás lo que ellos quieran, deberán abrazar a todos los compañeros.</p> <p>Luego se pondrán canciones de amigos, para dar el espacio al compartir a un compañero junto con la tarjeta que había diseñado, y le dirá algunas palabras amables, palabras de cariño y respeto, y la docente traerá halado para todos.</p> <p>¡Celebrando que somos y tenemos amigos!</p>	
--	--	--

<p>Septiembre 18</p>	<p>Al inicio de cada jornada se propiciará un espacio para los abrazos y expresión de palabras amables y de cariño hacia sus compañeros, garantizando que todos reciben y dan de sus palabras.</p> <p>Expresando que cada día seremos mejores amigos.</p> <p>Se presentará un nuevo cuento donde aparecen otros amigos, pero vamos a ver qué sucedía con ellos.</p> <p>Se presenta la carátula para hacer el ejercicio de la anticipación, donde ellos describen la carátula y dan ideas que los que va a suceder en el cuento y el posible título. Se presenta el autor, y en esta oportunidad no se presentará el cuento por partes sino que, inicialmente, ellos leerán las imágenes expresarán ideas sobre los animales que aparecen aquí, se compara con el Tigre y el Ratón, donde podrá aparecer la descripción de domésticos y salvajes y también dirán qué está sucediendo en cada imagen, esto se hará con todo el cuento, y luego la docente leerá el cuento y en medio de la lectura se presentarán las preguntas movilizadoras.</p> <p>Se les pedirán que describan los animales observados, y que puedan expresar qué saben de ellos...</p> <p>Para el día de hoy se les pedirá que cada uno escoja un animal visto en el cuento para dibujar en el cuaderno de líneas y llevar la tarea de investigar sobre él, para que al día siguiente pueda conversar sobre ese animal y conocerlo un poco más de lo que ya habían comentado.</p>	 <p>Cuadernos de línea Lápiz Borrador Sacapuntas</p>
<p>Septiembre 19</p>	<p>Se iniciará retomando la tarea donde cada uno expondrá lo que averiguó de su animal escogido, y de igual forma se retomará la idea inicial del cuento del Tigre y Ratón, que estos son animales diferentes y en el cuento son amigos. Todos somos diferentes pero cada uno tiene cosas especiales que nos permiten complementarnos y sobre todo hacer cosas juntos.</p>	<p>Carteleros para exposición Vasos desechables Frijoles verdes Algodón Atomizador</p>

	<p>Retomaremos la invitación de la Gallinita Roja, qué estaba haciendo ella con esta invitación, y lo hizo varias veces por qué creen que lo hizo</p> <p>La respuesta de los amigos qué significa</p> <p>¿La semilla creció de un día para otro? En el cuento parece que fue rápido, pero lo vamos a comprobar nosotros. A cada uno se le dará un frijol verde que será nuestra semilla en un vasito con algodón y le aplicaran agua con un atomizador. Cada uno se llevara su semilla y deberá saber que está pasando e irlo graficando en una hoja que se le entregará, esto con el fin de observar de cerca los cambios, como es pequeña deben echarle poquita agua cada día. Se les pedirá que para el día siguiente deberán llevar palas y tierra, ya que vamos a sembrar en nuestro patio semillas de cilantro.</p>	
Septiembre 20	<p>Día de trabajo como la Gallinita Roja, aunque no vamos a sembrar trigo como la Gallinita Roja nosotros vamos a sembrar cilantro.</p> <p>Se verá un vídeo donde nos de las indicaciones de cómo sembrar cilantro, se invitará uno o dos padres de familia para que nos ayuda a organizar la tierra antes que nosotros vayamos al parque para sembrar las semillas.</p> <p>Cada niño y niña tendrá presente dónde sembró sus semillas, la docente deberá estar atenta, ya que cada niño y niña tendrá la oportunidad de sembrar dos semillas en dos lugares diferentes, por si se mueren unas salgan las otras.</p>	<p>Televisor</p> <p>Vídeo sobre como sembrar semillas de cilantro</p> <p>Palas</p> <p>Semillas de cilantro</p> <p>Tierra</p> <p>Agua</p> <p>Cámara</p>
Septiembre 21	<p>Al revisar el cuento se les preguntará a los niños qué creen que sucedería si los amigos de la Gallinita Roja le ayudan en las diferentes tareas que tuvo que hacer, por ejemplo, como ayer nosotros que trabajamos en equipo, de qué forma se hizo todo, si solo yo lo hubiera sembrado qué ocurriría.</p> <p>Revisemos cada momento si ellos le hubieran ayudado, retomar cada imagen del cuento y permitir sus opiniones y comentarios, reconocer la importancia de trabajar en equipo, ayudar hacer las cosas, ayudarnos en todo por qué es importante, y también incluir que nosotros podemos en ocasiones brindar nuestra ayuda a</p>	<p>Cuento la Gallinita Roja</p> <p>Cartulina</p> <p>Lápiz</p> <p>Tijeras</p> <p>Color rojo</p> <p>Ega</p> <p>Palo de chuzo</p>

	<p>alguien. En la escuela cómo cree, en la casa y en el barrio.</p> <p>Reconocer que todos necesitamos ayuda en algún momento.</p> <p>Podrán expresar en que momentos ellos han trabajado en equipo con otros compañeros y cómo se han sentido.</p> <p>En este día se invitará a diseñar la Gallinita Roja utilizando mano y coloreándola de rojo como el personaje y luego se pegará en un palo de chuzo para que quede como títeres plano.</p> <p>Se les pedirá un octavo de cartón paja para el siguiente día.</p>	
Septiembre 22	<p>Y en esta oportunidad se apreciará todos los detalles de la granja objetos, la granja, los personajes, elementos de la naturaleza, donde están ubicados los animales, esto con el propósito que cada uno pueda diseñar su propia granja en una maqueta teniendo en cuenta todos los detalles.</p> <p>Inicialmente se les dará un pedazo de cartulina para el diseño de la granja, la colorearán, se recortará y se pegará en el lugar que ellos escojan.</p> <p>Luego pintarán con témpera verde el cartón paja para que se vea como el pasto, y un caminito de café.</p> <p>Mientras está secando el cartón paja a cada uno se le entrega una porción de porcelanigrón de color rojo para hacer el modelado de la gallinita, rosado para el cerdo, perro de café y el gato gris.</p> <p>En la medida que el cartón paja se seque se irán ubicando cada uno de los animales que van modelando.</p> <p>Ellos van determinado qué más le quieren hacer, pegar o agregar a su granja.</p>	<p>Porcelanigrón de color rojo, rosado, café y gris.</p> <p>Témpera</p> <p>Delantales</p> <p>Cartulina</p> <p>Cartón paja</p> <p>Ega</p>
Septiembre 25	Semana cultura	
Septiembre 26	Celebración 15 años de la institución educativa	
Septiembre 27	Gran Colombia	
Septiembre 28		

Septiembre 29		
Octubre 2	<p>Se presentará un vídeo donde se evidencia el proceso de siembra del trigo, germinación, recolección y proceso del mismo para la obtención del pan.</p> <p>Esto con el propósito de hacer el dramatizado de la canción “La buena aldeana” de Olivero Hoyos.</p> <p>La danza se preparará con todo el grupo y se podrá ir determinando con quiénes se podrán hacer el montaje final.</p> <p>Iremos a nuestra mini-siembra de las semillas para observar cómo van nuestras semillas de cilantro.</p> <p>Se les pedirá que para el día siguiente traigan su semilla de frijol y lo que han dibujado que le ha pasado a esta, según lo observado.</p>	<p>Televisor</p> <p>Video de la siembra de trigo</p> <p>Video de la canción la buena aldeana</p>
Octubre 3	<p>Ya que cada uno traerá su semilla de frijol y estará marcada, todos observarán las de sus compañeros para ver las diferencias o cambios que se evidencian, ya que todas fueron sembradas el mismo día, pero cada semilla es única.</p> <p>Después se generará un conversatorio para hablar de lo observado y cada uno deberá exponer lo que le ha pasado a su semilla, esta experiencia nos permitirá hablar de la paciencia, de la importancia de saber esperar para ver cambios, esto permitirá hacer otras analogías con el crecimiento de ellos, antes eran bebés ahora están más grandes y cada día van a crecer más y más y se van a dar más cambios.</p>	<p>Semillas de frijol</p> <p>Registro de lo observado</p>
Octubre 4	<p>Ya que estamos hablando de la masa de trigo y es la que se utiliza para hacer el pan, se conseguirá una masa preparada para hacer el pandebono y después de que cada uno se lave las manos y se tenga un plato se le entregará una porción de masa y deberán modelar el animal de la granja que deseen para que se pueda hornear en la panadería y, luego poder disfrutar en el refrigerio</p>	<p>Masa de pandebono</p> <p>Horno</p> <p>Platos</p>

	Se recordarán las diferentes partes del cuerpo del animal para que lo vayan anexando y teniendo en cuenta.	
Octubre 5	<p>Se ubicarán las diferentes escenas del cuento y se les preguntará si lo que la Gallinita Roja hizo, el preguntar quién siembre el trigo, qué quería ella que pasará con sus amigos, y así mismo con cada pregunta de la Gallinita, esto con el fin de poder observar que hay ocasiones que las personas no piden ayuda, pero hay otra manera de hacer las cosas y es que podamos ofrecer nuestra ayuda cuando veamos que alguien la necesita.</p> <p>Y se les preguntará en qué momentos ellos han ofrecido su ayuda.</p> <p>Ya que desde el inicio del proyecto se había hablado que nosotros queremos ser mejores amigos, y que sabíamos que los cuentos nos podían enseñar cosas para eso, recordaremos qué hemos aprendido con el cuento del tigre y el ratón y la Gallinita Roja.</p> <p>Una vez más retomaremos nuestras enseñanzas prosociales:</p> <p>Hablar gentilmente  Contacto físico suave  Ayuda/ofrecer ayuda  Decir “me molestas”</p> <p>De nuevo nos tomaremos de las manos y nos recordaremos que como amigos deseamos que esto que aprendimos lo podamos hacer cada día, deseamos ser buenos amigos, y que si pasa algún problema lo sabremos solucionar.</p>	
Octubre 6	Preparación de las presentaciones	
Octubre 9	Danza	
Octubre 10	Poema	
Octubre 11	Dramatizado de los cuentos “El Tigre y el Ratón” y la “Gallinita Roja”	
Octubre 12	Diseño de escenografía	
Octubre 13	Disfraces	
Octubre 17	Guiones	
Octubre 18		
Octubre 19	No hay clases	
Octubre 20		
Octubre 23	Preparación de las presentaciones	

Octubre 24	Danza	
Octubre 25	Poema	
Octubre 26	Dramatizado de los cuentos “El Tigre y el Ratón” y la “Gallinita Roja” Diseño de escenografía Disfraces Guiones	
Octubre 27	No hay clases. Docente atiende maestría	
Octubre 30	Preparación de las presentaciones	
Octubre 31	Danza	
Noviembre 1	Poema	
Noviembre 2	Dramatizado de los cuentos “El Tigre y el Ratón” y la “Gallinita Roja”	
Noviembre 3		
Noviembre 7	Diseño de escenografía	
Noviembre 8	Disfraces	
Noviembre 10	Guiones	
Noviembre 14	Presentación de la obra los cuentos me cuentan... ¡y luego yo cuento!	
Noviembre 15	Reunión con padres de familia para escuchar sus apreciaciones con respecto al trabajo realizado.	
Noviembre 16	Diligenciamiento del cuestionario post-test a cargo de la docente titular y profesora de Educación física.	
Noviembre 17	Análisis de la información	

## **XII. Socialización del proyecto**

Y al cierre del proyecto se realizará una convocatoria a las familias y comunidad educativa en general para asistir a una obra de teatro “los cuentos me cuentan... ¡y luego yo cuento!”, obra que tendrá momentos puntuales donde los personajes harán reflexión sobre lo aprendido, lo cual permitirá evidenciar los aprendizajes.

### **XIII. Bibliografía**

Cuento de la colección buenas noches “El Tigre y el Ratón” de

Cuento la “Gallinita Roja”